



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Nádia Sofia Dias da Torre Brandão

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Atividade motora livre
em contexto do ensino pré-escolar

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Mestre Sandra Santos

março de 2012

Ser educador ...

É ser feliz a valer
e reconhecer que a vida é sempre a aprender.
Ser educador é ter, na alma, um sorriso
é ser abraço apertado e lugar de paraíso.
Ser educador é acreditar no futuro
olhar por cima do muro e ver um mundo melhor.
Ser educador é ter a infância no olhar
e sempre acreditar
no poder transformador do amor pela profissão.
É sustentar o mundo no coração,
fazer crianças felizes com simples bolas de sabão.
Ter magia sempre à mão:
construir um avião e voar alto sem medo.
Vou-te contar um segredo:
Ser educador é esquecer todo o cansaço
e ter, consigo, o futuro...
à distância de um abraço!

Nádia Brandão

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão:

Às crianças e aos Encarregados de Educação cuja colaboração foi essencial para a realização deste trabalho.

À educadora Clara Baptista por ter recebido o projeto de mãos abertas.

À Mestre Sandra Santos pela sua orientação competente e dedicada, por todo o seu esforço e pelo incentivo de se fazer cada vez melhor.

Ao Doutor César Sá pela escuta verdadeiramente atenta e pela partilha de ideias.

À Mestre Linda Saraiva, por seguir, de perto, o trabalho realizado e pelo apoio prestado na disponibilização de material.

À Doutora Lina Fonseca, pelo constante apoio ao longo do percurso e por ser um exemplo motivador de alguém que trabalha com zelo e convicção.

Ao meu namorado pelo incentivo e pelas palavras amigas de encorajamento.

À minha colega de estágio, Tânia Cunha, pelo apoio durante todo o percurso.

Aos meus pais pela oportunidade que me deram de frequentar o mestrado e por todo o encorajamento, bem como pela mestria com que me orientam na escola da vida.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O movimento é tão inerente à existência do ser humano que, mesmo no útero, já simboliza a vida. O desenvolvimento dos indivíduos seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo, passa pelo envolvimento numa variedade de experiências de movimento.

O jardim de infância deve fornecer um vasto leque de experiências (orientadas ou livres) na exploração de espaços e de materiais que permitam, à criança, enriquecer as suas capacidades motoras básicas e interiorizar, sobretudo, estilos de vida ativa.

O objetivo da presente investigação é verificar a taxa de ocupação das crianças em atividade motora livre num contexto não formal, com a introdução de materiais. Para o efeito, optou-se por uma abordagem quantitativa.

A população que constituiu o presente estudo foi composta por um grupo de 18 crianças, das quais, sete do sexo masculino e onze do sexo feminino. Têm, maioritariamente, 5 anos de idade sendo que, três meninas se encontram, ainda, com 4 anos de idade.

O estudo realizado fez-nos refletir acerca da importância da intervenção do adulto e de uma prática regular de atividades motoras. Pudemos verificar uma taxa de ocupação muito elevada na categoria de “Atividade não motora”, notando algum desaproveitamento de materiais (por parte das crianças); a dispersão das crianças em práticas de socialização passiva (conversar, por exemplo); e a falta de integração das três crianças de 4 anos de idade.

Seja em contexto livre ou orientado, o educador deve sentir-se parte integrante do grupo de crianças, responsável pelo despertar de uma vida ativa, onde a criança tem acesso ao prazer do movimento. Ciente do impacto deste no seu desenvolvimento global, o jardim de infância deve dispor de espaços e materiais adequados à prática de atividades motoras ricas em diversidade. Também, o educador deve estar atento às ações das crianças, incentivando-as e ajudando-as a ultrapassar possíveis obstáculos, transformando os momentos de atividade motora (livres ou orientados) num palco de vivências satisfatórias.

Palavras-chave – atividade motora; crianças; desenvolvimento; jardim de infância

ABSTRACT

The movement is so inherent to human existence, even in the womb, because it symbolizes life. The development of individuals in the physical, cognitive or affective area, are related to the involvement in a variety of movement experiences.

The kindergarten must provide a wide range of experiences (oriented or free) in the exploration of space and materials to enrich children basic motor skills and internalize, especially, active lifestyles.

The aim of this study is to verify the occupancy rate of children in physical area in a free non-formal, with the introduction of materials. To do so, a methodology quantitative was chosen.

The sample that formed the present study was composed of a group of 18 children, of whom seven were male and eleven female. Have mostly 5 years old and that three girls are still 4 years old.

This study makes us thought about the importance of adult intervention and a regular practice of motor activities. We saw a very high occupancy rate in the category of "Not Motor Activity," noting some poor use of materials, the dispersion of children in passive socialization practices (talking, for example), and the lack of integration of three children from 4 years of age.

By free or context-oriented, the educator should feel part of the group of children, responsible for the awakening of an active life, where the child has access to the pleasure of movement. Aware of the impact of the global development, the kindergarten must have adequate space and materials to practice motor activities rich in diversity. Also, the educator must be aware of the actions of children, encouraging them and helping them to overcome potential obstacles, transforming moments of motor activity (free or directed) into a stage of satisfying experiences.

Keywords - motor activity, children, development, kindergarten

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE	XI
ABREVIATURAS	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XV
ÍNDICE DE QUADROS	XVII
1 INTRODUÇÃO	1
2 ENQUADRAMENTO DA PES II	5
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	7
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	8
2.3 CARACTERIZAÇÃO/PERFIL DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA DOS 5 ANOS	8
2.3.1 <i>O grupo de crianças</i>	9
2.3.2 <i>Caracterização da sala de atividades</i>	11
3 PLANIFICAÇÕES ORIENTADAS PARA O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	13
4 TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	27
4.1 ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA	27
4.2 OBJETIVOS	30
4.3 REVISÃO DE LITERATURA	32
4.3.1 <i>Desenvolvimento infantil</i>	32
4.3.2 <i>A importância do movimento</i>	34
4.3.3 <i>A importância do recreio</i>	38
4.3.3.1 <i>O recreio como espaço de atividade lúdica/jogo</i>	43
4.3.4 <i>Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem</i>	45
4.3.4.1 <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar</i>	45
4.3.4.2 <i>Metas de Aprendizagem</i>	46
4.4 METODOLOGIA	48
4.4.1 <i>Natureza do estudo</i>	48
4.4.2 <i>População</i>	48
4.4.3 <i>Condições de realização do estudo</i>	49
4.4.4 <i>Fases do estudo</i>	49
4.4.5 <i>Procedimentos de recolha, registo e análise dos dados</i>	50
4.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	53

4.5.1	<i>Resultados gerais da atividade motora livre</i>	53
4.5.2	<i>Atividade motora livre das raparigas</i>	55
4.5.3	<i>Atividade motora livre dos rapazes</i>	56
4.5.4	<i>Atividade motora livre: raparigas VS rapazes</i>	58
4.5.5	<i>Atividade motora livre das crianças de 4 anos</i>	59
4.5.6	<i>Atividade motora livre das crianças de 5 anos</i>	61
4.5.7	<i>Atividade motora livre: 4 anos VS 5 anos</i>	63
4.5.8	<i>Preferências de atividade motora</i>	64
4.6	CONCLUSÕES	69
4.6.1	<i>Limitações do estudo</i>	72
4.6.2	<i>Contributos do estudo</i>	73
4.7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
5	REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E II	79
ANEXOS		85

ABREVIATURAS

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

ABA - Áreas Básicas de Atividade

PM - Perícia e Manipulações

DE - Deslocamentos e Equilíbrios

J - Jogos

ANM - Atividade não motora

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala dos 5 anos	11
Figura 2 - Bola com papel de jornal em saco plástico	29
Figura 3 - Arco em papel de jornal.....	29
Figura 4 - Pacotes de leite em pirâmide	29
Figura 5 - As fases do desenvolvimento motor	32
Figura 6 – Taxa de ocupação de cada categoria	54
Figura 7 – Taxa de ocupação de cada categoria, pelo sexo feminino	56
Figura 8 - Taxa de ocupação de cada categoria, pelo sexo masculino	57
Figura 9 - Taxa de ocupação de cada categoria, pelas crianças com 4 anos de idade	60
Figura 10 - Taxa de ocupação de cada categoria, pelas crianças com 5 anos de idade	62
Figura 11 - Atividades preferidas	64
Figura 12 - Atividades preferidas enquadradas nas categorias definidas	65

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Crianças da sala dos 5 anos	9
Quadro 2- População do estudo	49
Quadro 3 - Calendarização do estudo	50
Quadro 4 – Tempo e valor percentual de cada criança em atividade livre.....	53
Quadro 5 – Tempo e valor percentual das crianças do sexo feminino em atividade livre	55
Quadro 6 - Tempo e valor percentual das crianças do sexo masculino em atividade livre	57
Quadro 7 - Valor percentual de cada categoria – raparigas VS rapazes	58
Quadro 8 - Tempo e valor percentual das crianças com 4 anos de idade em atividade livre	59
Quadro 9 - Tempo e valor percentual das crianças com 5 anos de idade em atividade livre	61
Quadro 10 - Valor percentual de cada categoria – 4 anos vs 5 anos	63
Quadro 11 - Valor percentual de cada categoria – ocupação vs preferência	66

1 INTRODUÇÃO

A regra é simples: quem, desde cedo, tem acesso a um número variado de movimentos, terá melhores possibilidades motoras durante toda a sua vida. (Flinchum, 1981)

Há diversos estudos e manuais que descrevem, detalhadamente, os mais variados benefícios de uma atividade motora regular porém, a sociedade afasta-se cada vez mais destes conceitos. A estrutura social e económica da sociedade tem vindo a sofrer grandes transformações, envolta em processos de urbanização, modernização e, até mesmo, inovações tecnológicas. As mudanças nos hábitos dos indivíduos afetaram as crianças que têm vindo a perder todos os espaços e oportunidades para desenvolver e aprimorar as suas capacidades motoras. (Neto, Barreiros & Pais, 1989)

Sabendo que o movimento é a primeira forma de expressão do indivíduo, constituindo a ponte para o seu desenvolvimento pleno, quer a nível físico, emocional e cognitivo, é lamentável notar que, ainda acontece em alguns jardins de infância, a aventura lúdica e a experimentação ampla de movimentos estarem vedadas às crianças. (Neto, 2001) O educador vai cobrando da criança, demasiadas vezes, uma postura de seriedade e imobilidade, inibindo-a de ser espontânea e criativa. Aos poucos, visando garantir uma atmosfera de ordem e harmonia, vai-se suprimindo o movimento livre, impondo, às crianças, algumas restrições posturais. (Pessanha, 1997)

Ao rever as experiências passadas em observação de diversas práticas pedagógicas nota-se que, as atividades livres são, raras vezes, inseridas no planeamento das sessões. Foram escassos os momentos em que se viu o desenvolvimento motor das crianças ser estimulado, parecendo advir de uma certa incompreensão do alcance dessa estimulação que, não sendo o corpo separado da mente, abrange todos os aspetos do desenvolvimento humano.

No jardim de infância, no qual se insere o estudo, também se assistiu a práticas mais passivas com supressão do livre, do lúdico, do espontâneo. Assim, hoje, em modo crítico, explora-se o tema para caracterizar as atividades de movimento livre como um

estímulo essencial do desenvolvimento motor, da criatividade, inteligência e sociabilidade.

A atividade motora é um elemento imprescindível à formação da criança e, por isso, não deve ser visto apenas como uma característica predominante na infância, mas sim, como algo com objetivos pedagógicos que também deve ser pensado e planejado. (Finchum, 1981; Neto, 2001)

Foi com base em todos os aspectos referidos que se decidiu, como o próprio título indica, estudar a “Atividade motora livre em contexto do Ensino Pré-escolar”, com o objetivo de verificar a taxa de ocupação das crianças em atividade motora livre num contexto não formal, com a introdução de materiais.

Espera-se tirar conclusões acerca da ocupação das crianças em momentos não orientados (livres) e como reagem à presença de materiais. Como nenhum adulto intervirá, abordar-se-á, também, a importância do seu papel na orientação das ações das crianças.

O Capítulo I proporciona o enquadramento teórico no qual a pesquisa se inseriu. Assim sendo, é feita uma pequena introdução deste trabalho onde se apresenta o enunciado do problema e se explanam os objetivos a atingir.

No Capítulo II, “Enquadramento da PES II”, faz-se uma pequena abordagem à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, seguida da caracterização da instituição onde decorreram a prática pedagógica e o trabalho de investigação.

No Capítulo III estão presentes as planificações orientadas para o trabalho de investigação, nas quais estão inseridos os momentos direcionados ao estudo.

O Capítulo IV abrange todos os pontos ligados ao trabalho de investigação. A “Orientação para o problema” e os “Objetivos” aclaram o percurso do estudo. Na “Revisão da literatura” encontra-se a fundamentação teórica. Este ponto explora a literatura focada nos seguintes temas:

- Desenvolvimento infantil
- A importância do movimento
- A importância do recreio
- Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem

A “Metodologia” faz referência à população em estudo; aos instrumentos e procedimentos de recolha e de análise dos dados. Na “Apresentação e análise dos resultados” são apresentados os dados em tabelas e gráficos, com leitura, reflexão e discussão dos mesmos.

Na “Conclusão” são apontadas as conclusões do estudo e as suas limitações, bem como os contributos deste para uma futura prática profissional.

A “Reflexão global da PES I e PES II” encerra o trabalho com uma abordagem autorreflexiva de tudo o que foi vivido e experienciado nas práticas pedagógicas.

2 ENQUADRAMENTO DA PES II

A PES II foi a unidade curricular que deu continuidade à unidade curricular PES I (Prática de Ensino Supervisionada I) e concretizou-se em contexto de jardim de infância, ao contrário da PES I, que foi ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deu-se início à PES II no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido constituída por um grupo de sete docentes orientadores, cada um deles especializado numa das áreas de saber ou domínios. Estes docentes tiveram, como funções, a orientação (planificações, temas a abordar, materiais a explorar) e a supervisão (assistir, cada um, a uma sessão dada por cada um dos estagiários).

Pretendeu-se, com a unidade curricular citada, que os mestrandos conhecessem o contexto educativo do jardim de infância, planificassem ações de intervenção e aplicassem os seus conhecimentos de conteúdo específico, didático e curricular das diferentes áreas de conteúdo, de modo a adequarem o ambiente educativo às crianças e a responderem aos problemas emergentes da prática. Também se requereu que as ações desenvolvidas fossem analisadas e avaliadas de modo a perspetivar ações futuras.

No âmbito desta unidade curricular, demos início à prática pedagógica num jardim de infância do concelho de Viana do Castelo, numa sala dos 5 anos, com a orientação e supervisão da professora cooperante.

Semanalmente, deslocávamo-nos ao jardim de infância (segundas, terças e quartas - feiras) para desenvolvermos a prática de ensino supervisionada. Embora as planificações fossem elaboradas em conjunto (par de estágio), cada elemento regia, semanalmente, de forma individual. De duas em duas semanas, um professor supervisor assistia a uma sessão de cada elemento do par. Cada mestrando tinha de fazer uma reflexão semanal, por escrito e, mais tarde, oral, juntamente com o par de estágio e o professor supervisor da semana em análise, acerca da sua prática. Esta rotina foi

essencial, tendo um papel importantíssimo na qualidade das intervenções por permitir avaliar e refletir sobre as ações, contribuindo para uma melhoria progressiva.

As planificações foram sempre analisadas, antecipadamente, pelo professor supervisor responsável da semana correspondente ao plano. Realizaram-se sessões de análise das planificações bem como de avaliação e reflexão das ações desenvolvidas.

A elaboração das planificações sempre foi cuidadosamente pensada, tendo em conta as possibilidades, necessidades e interesses do grupo de crianças, bem como as características do contexto educativo.

Aplicando os conhecimentos de conteúdo específico, didático e curricular das diferentes áreas de conteúdo, decorrentes do curso de Educação Básica e do primeiro semestre do Mestrado, organizávamos as planificações tendo sempre em vista o desenvolvimento motor, bem como do raciocínio, capacidade de comunicar, discutir e argumentar criticamente. Também, e de forma a abranger todas as crianças, fomos diferenciando a prática, encorajando a autoestima de todo o grupo.

Sabendo a importância do trabalho em grupo, e tendo sido sensibilizadas para esse aspeto durante o curso e mestrado, todas as semanas eram preparados momentos direcionados para o trabalho intra e intergrupar.

A interligação das diferentes áreas de conteúdo sempre foi tida em conta sendo que, muitas vezes, acontecia naturalmente, dada a natureza dos conteúdos. Na educação pré-escolar, todos os saberes se interligam, dando origem a sessões muito produtivas e enriquecedoras.

Para além da prática supervisionada, a PES II englobou também todo um trabalho de pesquisa, conhecimento e análise do contexto educativo onde a prática decorria. Segue-se o produto desse trabalho.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição na qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada II apresenta as valências de creche e jardim de infância sendo que, o nosso contexto foi uma sala de crianças com 5 anos de idade. Localiza-se no concelho de Viana do Castelo, desfrutando de boas acessibilidades, quer para veículos particulares, quer para transportes urbanos.

A instituição em análise é composta por três pisos e uma arrecadação subterrânea. No primeiro piso existem duas entradas, uma destina-se à entrada das crianças e de todos os funcionários e outra, situada junto da cozinha, tem como finalidade a entrada e saída de mercadorias.

É nesse piso que se encontra o jardim de infância, tendo este, como principais instalações: as escadas que se encontram no hall de entrada principal e um elevador que permite o acesso aos restantes pisos; um gabinete destinado às educadoras de infância; uma sala para as restantes funcionárias; uma casa de banho para adultos; uma sala de receção, onde as crianças se encontram durante a componente não letiva; um refeitório; três salas de atividades, sendo cada uma destinada a uma das três diferentes faixas etárias. Este piso tem, ainda, uma sala de arrumos, uma biblioteca, um dormitório e uma casa de banho para as crianças. A lavandaria e a cozinha encontram-se também neste mesmo piso. É importante realçar que neste piso existe um espaço exterior onde as crianças podem brincar, porém, o tempo a ele destinado é escasso ou quase nulo.

No segundo e terceiro pisos encontra-se a creche com dois berçários, duas salas de atividades de um ano e duas salas de atividades de dois anos. O berçário é composto por dois espaços, um onde as crianças brincam e podem usufruir de uma grande variedade de materiais, e outro espaço de dormitório. Também, aqui, há ao dispor copas de leite.

O segundo e terceiro pisos dispõem também de uma casa de banho para crianças e outra para adultos, um fraldário e salas de arrumos. A creche dispõe, neste piso, de um espaço exterior, sendo que grande parte deste espaço é coberto.

É importante realçar que todo o material e equipamento existente na instituição estão adaptados ergonomicamente às crianças, incluindo portadoras de algum tipo de deficiência.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Frequentam a instituição 138 crianças que se distribuem pela creche, que acolhe crianças dos quatro meses aos três anos, e pelas três salas de jardim de infância, que acolhe crianças dos três aos seis anos de idade.

Entre educadoras e auxiliares no jardim de infância o rácio adulto/criança é de 1 para 12 e na creche cerca de 1 adulto para 4 crianças, exceto na sala dos 2 anos, que é de 1 adulto para 8 crianças.

As crianças são distribuídas pelas salas em função da sua idade, formando grupos homogêneos (em termos de idade). As educadoras e auxiliares acompanham o mesmo grupo de crianças, desde a sala dos 2 anos até à sua entrada na escolaridade obrigatória.

2.3 CARACTERIZAÇÃO/PERFIL DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA DOS 5 ANOS

O grupo de crianças com quem se desenvolveu a PES II é constituído por 18 crianças, que completaram cinco anos até 31 de dezembro de 2011, à exceção de três crianças que são mais novas um ano.

Todas as crianças já frequentaram a instituição no ano letivo anterior. Três das crianças entraram para a instituição com 4 meses de idade, tendo frequentado a creche.

A maioria das crianças reside em apartamentos nas imediações do jardim de infância e a deslocação para o Jardim de infância faz-se, na maioria das vezes, de carro.

Há uma criança com Necessidades Educativas Especiais que está a ser seguida por uma Educadora de Ensino Especial e toda uma equipa por trás. Essa criança apresenta um quadro de autismo ainda não definido, com deficiência mental associada.

Usam diariamente roupas limpas e em bom estado de conservação e verificam-se cuidados por partes dos pais em relação à higiene pessoal dos seus educandos. Nota-se, por parte dos pais, uma certa preocupação em estar presente na educação dos filhos. Aparecem com uma certa regularidade na instituição para falar com a educadora, querendo saber como estão as crianças e qual a sua evolução. Sempre que são marcadas reuniões a maioria dos pais adere.

As crianças são assíduas e pontuais, sendo que, uma grande maioria passa 10 horas na instituição.

Todas as crianças manifestam independência na realização das suas tarefas de higiene. Em termos de preferências, a grande maioria das crianças adora atividades de escolha livre, brincar ao ar livre e jogos.

2.3.1 O GRUPO DE CRIANÇAS

O quadro que se segue faz uma breve caracterização de cada uma das crianças da sala dos 5 anos.

Quadro 1 – Crianças da sala dos 5 anos

NOME DAS CRIANÇAS	IDADE	CURTA CARACTERIZAÇÃO
AFONSO	5 anos	O Afonso é uma criança muito ativa e interessada. Gosta de explorar e tem conhecimentos pormenorizados acerca de temáticas que despertam o seu interesse.
ALEXANDRE	5 anos	O Alexandre é uma criança bastante imatura, tem pouco poder de concentração e facilmente se distai. É muito afetuoso para com os colegas

RITA S.	5 anos	A Rita é uma criança introvertida, pouco participativa mas muito interessada.
BEATRIZ	5 anos	A Beatriz tem uma personalidade forte, tendo um forte espírito de liderança. Desenvolve poucas amizades.
DIOGO	5 anos	O Diogo é uma criança com NEE. Perturba, frequentemente, as atividades pois tem necessidade de chamar a atenção. É carinhoso e tem necessidades de integração.
EUGÉNIA	5 anos	A Eugénia é uma criança brincalhona e alegre, gostando muito de ser o centro de atenções. Difícilmente se concentra nas atividades.
GUSTAVO	5 anos	O Gustavo é muito inteligente porém, poucos temas despertam o seu interesse, levando a optar por comportamentos perturbadores.
INÊS	5 anos	A Inês não é muito participativa nas atividades, embora seja bastante ativa na exploração das ABA. Relaciona-se facilmente com os restantes elementos do grupo.
JOÃO	5 anos	O João é uma criança muito ativa, distraído muito facilmente os colegas. Tem poucas áreas de interesse e um grupo restrito de amigos.
MAFALDA	5 anos	A Mafalda é muito ativa e participativa. A sua personalidade forte fá-la controlar o grupo. Tem muitos amigos e um sentido de posse muito grande em relação àquilo que entende como sendo seu.
MARIA	5 anos	A Maria é introvertida e pouco participativa. Tem um grupo restrito de amigos porém, integra-se aí como líder.
MATILDE	5 anos	A Matilde é muito inteligente e interessada, além de deter imensos conhecimentos acerca de diversas áreas. Revela-se muito insegura quando é alvo de atenção.
PEDRO	5 anos	O Pedro é muito interessado e gosta de partilhar os seus conhecimentos com os colegas. É uma criança calma e facilmente se relaciona com os restantes elementos do grupo.
RITA C.	5 anos	A Rita é muito introvertida e afetuosa. Participa com gosto nas atividades e é curiosa.

INÊS Q.	4 anos	A Inês tem um espírito elevado de liderança e detém um grupo de amigos muito restrito. Geradora de conflitos, perturba um pouco as sessões. É muito participativa e gosta de aprender.
MARTA	4 anos	A Marta é uma criança afetuosa mas pouco interessada e com pouco poder de concentração muito baixo. Está pouco desenvolvida em algumas áreas.
DANIEL	5 anos	O Daniel é muito recatado e pouco participativo. É uma criança interessada e curiosa, porém, não gosta de se expor.
ALEXANDRA	4 anos	A Alexandra é uma criança pouco desenvolvida e interessada. Tem poucos amigos. É muito ativa quando em atividades das ABA.

2.3.2 CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A figura seguinte apresenta a planta da sala das crianças com 5 anos de idade, as quais constituem a população em estudo.

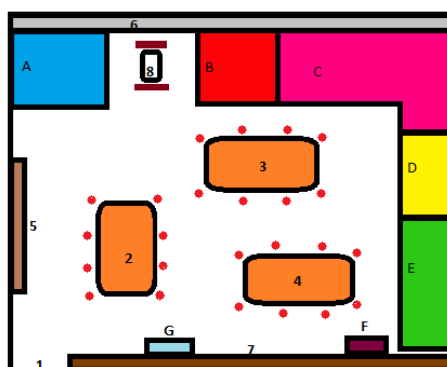


Figura 1 – Planta da sala dos 5 anos

Legenda:

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Porta da Sala | A. Área da Biblioteca |
| 2. Mesa de trabalho | B. Área do Supermercado |
| 3. Mesa de trabalho | C. Área da Cozinha |
| 4. Mesa de trabalho e da área dos jogos | D. Área da Casinha |

5. Quadro de cortiça
6. Janelas amplas
7. Armário de arrumos
8. Mesa multifunções

- E. Área das Construções
- F. Área dos Jogos
- G. Área da Plástica

3 PLANIFICAÇÕES ORIENTADAS PARA O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Durante o tempo de regência foram planificadas, todas as semanas, sessões de atividade motora orientada¹. Estas, foram elaboradas tendo como base as orientações curriculares (1997) e as metas de aprendizagem (2010).

Aquando o início da investigação, foram realizadas sessões de atividade livre, com disponibilidade de materiais. Nas planificações apresentadas, as crianças tiveram acesso a essas sessões no tempo destinado às Áreas Básicas de Atividade (ABA).

Na última planificação, efetuou-se a filmagem da sessão de atividade livre, pretendendo-se verificar a adesão das crianças nos subdomínios apresentados nas metas de aprendizagem (2010).

¹**Nota:** Para visualizar todas as planificações efetuadas ao longo da PES II consultar o anexo 1.

Mestrando: Nádia Brandão		Ano/Turma: sala dos 5 anos	Período: 1º	Dia da semana: 5, 6 e 7 de Dezembro	
Áreas/ Domínios	Competências/ Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades		Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<u>Formação</u> <u>Pessoal e Social</u> <u>Expressão e</u> <u>Comunicação</u> <u>Domínio da</u>	Desenvolver hábitos de participação e colaboração nas atividades diárias; Promover hábitos de organização; Preencher tabelas de dupla entrada;	<p style="text-align: center;"><u>2ª Feira</u></p> <p><u>Manhã</u></p> <p><u>Rotina</u></p> <p>Logo no início da manhã as crianças recebem um lanche e elegem o “chefe do dia”.</p> <p>Em seguida, observam o quadro das tarefas e tomam conhecimento das várias atividades a realizar ao longo do dia.</p> <p>- Marcação de presenças</p> <p>O chefe desloca-se ao quadro de presenças. Atribui bolinhas</p>		Sala de atividades: Tapete Quadro de presenças Calendário Cartões com	Observar se a criança: Marca corretamente a presença intersectando linha e coluna; É autónomo e responsável; Identifica o seu símbolo; Participa ativamente nas atividades de rotina; É responsável na realização

<u>linguagem oral</u> e <u>da</u> <u>abordagem da</u> <u>escrita</u>	<p>Comparar conjuntos;</p> <p>Fomentar o espírito de iniciativa;</p> <p>Promover a autonomia e responsabilidade;</p> <p>Promover hábitos de decisão individual;</p> <p>Despertar a curiosidade e a imaginação;</p> <p>Compreender e respeitar as regras da sala;</p> <p>Estimular hábitos de cordialidade;</p> <p>Promover o conhecimento de si próprio e do outro;</p> <p>Desenvolver o sentido</p>	<p>verdes aos meninos presentes, e vermelhas aos restantes. Posteriormente, faz a contagem das crianças que estão presentes e das que faltam.</p> <p>“- Há mais meninos na sala ou em casa? Porquê?”</p> <p>- Canção dos bons dias</p> <p>O grande grupo canta a canção dos bons dias, seguindo-se um pequeno diálogo.</p> <p>Cada criança é incentivada a contar uma novidade ou curiosidade à sua escolha.</p> <p>- Calendário</p> <p>O grupo identifica o dia da semana e do mês, em sequência com o dia anterior, recorrendo a um calendário</p> <p>- Registo do estado do tempo</p> <p>O grupo observa o estado do tempo, fazendo uma correspondência entre os símbolos e a observação por ele efetuada. Depois disso, coloca os símbolos no quadro semanal, fazendo a correspondência entre o dia da semana e o tempo observado.</p>	<p>estados de tempo</p>	<p>das tarefas;</p> <p>Cumprir as regras;</p> <p>Reconhece o nome dos colegas;</p> <p>Conta o número de presenças e ausências no mapa;</p> <p>Faz corresponder corretamente o número de presenças ao número de crianças sentadas;</p> <p>Mostra capacidade de iniciativa para se expressar acerca de algo que ache pertinente (novidade ou curiosidade);</p> <p>Identifica o dia da semana e do mês acertadamente;</p> <p>Faz corresponder corretamente o tempo</p>
---	--	---	-------------------------	---

	<p>de número através da contagem;</p> <p>Desenvolver noções temporais;</p> <p>Observar o tempo atmosférico;</p>			observado ao símbolo;
<p><u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u></p>	<p>Desenvolver a compreensão leitora;</p> <p>Fomentar o gosto pela leitura;</p> <p>Estimular a comunicação;</p> <p>Enriquecer o vocabulário;</p> <p>Fomentar o espírito crítico;</p> <p>Perceber o sentido da história retratada;</p>	<p><u>Atividade 1</u></p> <p><u>Leitura da história “O Pai Natal passou no verão” de Sylvie Ramón</u></p> <p>O grande grupo senta-se na manta e é incentivado a ficar em silêncio para que todos possam ouvir a história.</p> <p>Depois da audição, as crianças estabelecerão um diálogo acerca da história, justificando as suas opiniões.</p>	<p>Manta</p> <p>História “O Pai Natal passou no verão” de Sylvie Ramón</p>	<p>Participa no diálogo;</p> <p>Utiliza vocabulário relativo à história;</p> <p>Dá a sua opinião;</p> <p>Justifica as suas opiniões;</p> <p>É expressivo;</p> <p>Está atento e respeita a intervenção dos colegas;</p> <p>Responde corretamente às questões;</p>

<p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <p><u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u></p>	<p>Desenvolver a criatividade;</p> <p>Perceber o que é comum a cada época do ano;</p> <p>Promover estilos de vida ativa;</p> <p>Estimular a socialização;</p> <p>Desenvolver habilidades motoras;</p>	<p><u>Atividade 2</u></p> <p><u>“Situações estranhas”</u></p> <p><u>Depois de um breve diálogo acerca do que caracteriza o inverno,</u> o grupo será convidado a enumerar situações estranhas que poderiam ocorrer nessa estação, partindo do exemplo da estagiária: “ir para a praia”.</p> <p>Do inverno, passaremos para as outras estações.</p> <p>Preparação para o estudo:</p> <p><u>Atividade motora livre</u></p> <p>Fazendo uso do tempo destinado às ABA, as crianças disporão de um espaço com diversos materiais.</p>	<p>5 Colchões</p> <p>3 Bancos compridos</p> <p>2 Cadeiras</p> <p>50 Bolas pequenas</p> <p>5 Arcos</p> <p>18 Bolas médias</p> <p>5 Alvos</p>	<p>Participa no diálogo;</p> <p>Demonstra alguns conhecimentos acerca do que é próprio de cada estação;</p> <p>Explora o espaço/materiais livremente;</p>
---	---	---	---	---

<p><u>Domínio da matemática</u></p>	<p>Ter a noção de uma certa sequência;</p> <p>Conseguir continuar uma sequência de imagens;</p>	<p><u>Tarde</u></p> <p><u>Atividade 3</u></p> <p><u>Exploração de padrões de repetição e crescimento</u></p> <p>O grupo de crianças senta-se na mesa de trabalho e a estagiária pede para observarem o que está no quadro de cortiça.</p> <p>Serão algumas sequências com padrões de repetição e crescimento feitas com imagens alusivas ao Natal.</p> <p>A estagiária fará algumas perguntas para ajudar na exploração:</p> <p>“- Consegues dizer qual é o grupo de cartas repetidas?</p> <p>- O que vem antes?</p> <p>- O que vem depois?</p> <p>- Como tens a certeza?</p> <p>- Concordam com a previsão do vosso colega?</p> <p><u>Criação de padrões de repetição</u></p>	<p>Cartões com motivos de Natal</p>	<p>Está atento e interessado;</p> <p>Participa no diálogo;</p> <p>Identifica a figura em questão;</p> <p>É capaz de descrever o padrão e identificar o grupo de cartas repetidas;</p> <p>Consegue continuar a sequência;</p> <p>Percebe diferenças e semelhanças entre padrões de repetição e padrões de crescimento;</p> <p>Elabora uma sequência;</p> <p>Demonstra interesse e empenho;</p> <p>Explica o seu raciocínio;</p>
-------------------------------------	---	--	-------------------------------------	--

<p><u>Domínio da</u> <u>Expressão</u> <u>Plástica</u></p> <p><u>Formação</u> <u>peçoal e social</u></p>	<p>Desenvolver a motricidade fina; Estimular a criatividade;</p> <p>Promover a importância da avaliação de situações,</p>	<p>A estagiária retira as sequências do quadro de cortiça e incentiva as crianças a, um a um, irem construir um padrão.</p> <p>São feitas algumas perguntas:</p> <p>“- Acham que está correto? Porquê?</p> <p>- Como pensaste para fazer?</p> <p>- E se fizesse assim (a estagiária modifica alguma coisa) o que viria a seguir? Porquê?</p> <p>- ...</p> <p><u>Atividade 4</u></p> <p><u>Pintar “Bolas de Natal”</u></p> <p>Cada criança disporá de uma folha de papel com duas bolas de Natal. Essas bolas serão pintadas pelas crianças com guache, utilizando apenas os dedos.</p> <p><u>Avaliação:</u></p> <p>No final do dia, com as crianças reunidas em grande grupo, é realizada a avaliação. Esta é feita pelas crianças que foram</p>	<p>Folhas de papel Guaches</p>	<p>Demonstra motivação e empenho;</p> <p>Utiliza os dedos para pintar;</p> <p>Descreve resumidamente a sequência temporal das atividades realizadas ao longo</p>
---	---	---	------------------------------------	--

	<p>Realizar acções motoras básicas;</p> <p>Retornar à calma;</p>	<p><u>Fase fundamental</u></p> <p>Estátua</p> <p>As crianças movimentam-se ao som da música. Quando a estagiária parar o som, todas as crianças param como se fossem estátuas.</p> <p><u>Parte final</u></p> <p>Jogo do espelho</p> <p>Distribuídos por 4 grupos, as crianças terão de copiar todos os movimentos de um colega, que será substituído após indicação da estagiária.</p> <p>Uma música instrumental tocará de fundo.</p>		<p>Realiza a posição de estátua;</p> <p>Copia os movimentos do colega;</p>
--	--	--	--	--

<u>Domínio da matemática</u>	<p>Ter a noção de uma certa sequência;</p> <p>Promover estilos de vida ativa;</p> <p>Estimular a socialização;</p> <p>Desenvolver habilidades motoras;</p>	<p><u>Sequências e padrões</u></p> <p>Cada criança completará a sequência de decorações num pinheiro, tendo em conta a forma e o número de objetos.</p> <p>Preparação para o estudo:</p> <p><u>Atividade motora livre</u></p> <p>Fazendo uso do tempo destinado às ABA, as crianças disporão de um espaço com diversos materiais.</p> <p><u>Tarde</u></p> <p><u>Actividade 2</u></p> <p><u>Colagem de caricas nas “Bolas de Natal”</u></p> <p>Fazendo uso das “Bolas de Natal” elaboradas no dia anterior, serão coladas caricas, transformando-as em instrumentos.</p>	<p>Imagem do pinheiro de sequências</p> <p>Lápis de cor</p> <p>5 Colchões</p> <p>3 Bancos compridos</p> <p>2 Cadeiras</p> <p>50 Bolas pequenas</p> <p>5 Arcos</p> <p>18 Bolas médias</p> <p>5 Alvos</p> <p>Caricas “Bolas de Natal”</p>	<p>Reproduz a sequência corretamente;</p> <p>Explora o espaço/materiais livremente;</p> <p>Participa na tarefa;</p> <p>Demonstra interesse e empenho;</p>
<u>Domínio da Expressão Plástica</u>	<p>Desenvolver a motricidade fina;</p>			

<p><u>Domínio da</u> <u>Expressão</u> <u>Musical</u></p>	<p>Estimular o gosto pela expressão musical; Desenvolver a escuta atenta; Desenvolver a noção de ritmo;</p>	<p><u>Atividade 3</u></p> <p><u>Sequências musicais</u></p> <p>As crianças ouvirão a reprodução de sequências de som, feitas pela estagiária, batendo palmas.</p> <p>Serão incentivadas a reproduzir o que ouviram.</p> <p>De seguida, as crianças tomam o papel da estagiária e, por sua vez, inventarão sequências que os colegas terão de repetir.</p> <p>Mais tarde, farão a mesma atividade, substituindo as palmas pelo bater das caracas (“Bolas de Natal”).</p> <p>Depois, para dificultar um pouco, as crianças serão incentivadas a ouvir a gravação de várias sequências de som feitas com carinhas, que terão de repetir no final.</p> <p>Avaliação:</p> <p>Mantém-se igual ao dia de segunda-feira.</p>	<p>Gravação de sequências Computador portátil</p>	<p>Está atento; Demonstra interesse; Participa ativamente; Respeita a intervenção dos colegas; Reproduz a sequência corretamente;</p>
--	---	---	---	---

<p><u>Conhecimento do Mundo</u></p>	<p>Estimular a capacidade de prever situações tendo em conta características dos objetos;</p>	<p><u>4ª Feira</u></p> <p><u>Manhã</u></p> <p>Rotina (ver descrição de 2ªfeira)</p> <p><u>Atividade 1</u></p> <p><u>Rolar – características dos objetos</u></p> <p>A estagiária coloca-se de frente para um livro e uma bola, e diz que terá de mover um desses objetos, sem lhes tocar.</p> <p>Começará por perguntar às crianças qual dos objetos será mais fácil de mover, pedindo que expliquem o seu raciocínio.</p> <p>“- E como poderemos fazê-lo mover-se?” Esta será a questão explorada, até que, num diálogo orientado pela estagiária, as crianças cheguem à solução: “-Soprando!”.</p> <p>De seguida, a estagiária coloca à sua frente um balão cheio de ar, tapado, e outro com pouco ar.</p> <p>Faz as mesmas questões às crianças e explora do mesmo modo.</p> <p>O objetivo é que as crianças atendam à forma dos objetos e,</p>	<p>Livro</p> <p>Bola</p> <p>Balões</p>	<p>Participa com atenção e empenho;</p> <p>Respeita a intervenção dos colegas;</p> <p>Demonstra ter noção das diferentes formas dos objetos;</p>
-------------------------------------	---	---	--	--

<p>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</p>	<p>Promover estilos de vida ativa; Estimular a socialização; Desenvolver habilidades motoras;</p> <p>Desenvolver a expressão oral;</p>	<p>mais tarde, enumerem objetos da sala que poderão fazer mover-se, fazendo uso apenas do sopro.</p> <p>Filmagem para o estudo:</p> <p><u>Atividade motora livre</u></p> <p>Fazendo uso do tempo destinado às ABA, as crianças disporão de um espaço com diversos materiais.</p> <p><u>Tarde</u></p> <p><u>Atividade 2</u></p> <p><u>“Se eu fosse o Pai Natal...”</u></p> <p>A estagiária desenvolverá um pequeno diálogo com as crianças acerca daquilo que elas acham que é o papel do Pai Natal.</p> <p>De seguida, cada criança é incentivada a expressar-se acerca do que faria, sentia, quais seriam os seus gostos, os seus passatempos, entre outros, se fosse o Pai Natal.</p>	<p>5 Colchões 3 Bancos compridos 2 Cadeiras 50 Bolas pequenas 5 Arcos 18 Bolas médias 5 Alvos</p>	<p>Explora o espaço/materiais livremente;</p> <p>Está atento e interessado; Participa no diálogo;</p>
--	--	--	---	---

<u>Domínio da</u> <u>Expressão</u> <u>Plástica</u>	Promover a criatividade;	<p><u>Atividade 3</u></p> <p><u>Pai Natal</u></p> <p>Cada criança fará um Pai Natal. Este será composto pela impressão de uma das mãos e um gorro, em cartolina.</p> <p>Avaliação:</p> <p>Mantém-se igual ao dia de segunda-feira.</p>	Cartolina Guaches	Participa na atividade com empenho e motivação;
--	-----------------------------	---	----------------------	---

Bibliografia

Ministério da Educação (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: DEB

Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar e 1º ciclo. Lisboa: DEB

4 TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

4.1 ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA

O movimento é ele próprio o centro de vida activa das crianças. É uma faceta importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afectivo do comportamento humano. Negar às crianças a oportunidade de colher os muitos benefícios de uma atividade física vigorosa e regular é negar-lhes a oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os efeitos saudáveis do movimento e uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes. (Gallahue, 2002, p. 49)

Segundo as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010) a criança, no ensino Pré-Escolar, deve aperfeiçoar as habilidades motoras. Gallahue (2002) refere que o estágio amadurecido das capacidades motoras fundamentais não ocorre apenas pela maturação, mas também pelas condições ambientais. Assim, tendo em consideração as características do crescimento e desenvolvimento motor neste nível de escolaridade, as Metas de Aprendizagem apresentam três subdomínios essenciais a ser explorados no Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2010):

- Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios;
- Subdomínio: Perícia e Manipulações;
- Subdomínio: Jogos.

Sendo que “o desenvolvimento de competências motoras fundamentais amadurecidas é básico para o desenvolvimento motor e a educação motora das crianças” (Gallahue, 2002, p.52), o jardim de infância deve fornecer uma vasta variedade de experiências que permitam às crianças aprender “a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo”. (Ministério da Educação, 1997, p.58) “Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo aos educadores tirar partido das situações, espaços e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora”. (Ministério da Educação, 1997, p.59)

As experiências motoras vivenciadas pelas crianças devem ter lugar, não só num contexto orientado, como também num contexto livre. Segundo Pellegrini (1995), o recreio é de extrema importância como espaço/tempo de desenvolvimento da criança, representando uma parte importante do dia escolar.

Ciente dos impactos positivos que o recreio tem na educação, apresentados por Pellegrini (1995), e atendendo ao facto de o jardim de infância em estudo não disponibilizar parte do seu tempo de funcionamento para a prática de atividades livres, houve a motivação de se estudar uma possível forma de melhorar esta lacuna do estabelecimento de ensino.

A instituição onde decorreu o estudo comporta dois espaços exteriores, livres de qualquer atividade. Um desses espaços está localizado no primeiro piso, dispõe de equipamentos de parque infantil e o piso é, todo ele, em relva. Abrange uma área bastante ampla e tem gradeamento a toda a volta. O outro espaço exterior localiza-se no último andar do edifício (terraço) e, embora disponha de uma grande área, esta é, em toda a sua extensão, ocupada por pilares que suportam a cobertura do espaço. O chão é coberto por um material sintético almofadado (antichoque) que, infelizmente, acumula água nos dias de chuva, ficando ensopado e, também, criando poças de água. Os dois espaços referidos muito raramente são utilizados pelas crianças embora ofereçam grandes condições para a prática de atividades livres, e também orientadas.

Há ainda um espaço interior, amplo ($\cong 40 \text{ m}^2$), que é apenas utilizado para a receção das crianças pela manhã e depois do almoço. Apenas um pequeno canto do espaço é utilizado, dispondo de uma televisão, um tapete e quatro bancos compridos, onde as crianças se sentam a assistir a pequenos vídeos que trazem de casa.

Refletindo acerca da importância do movimento para o desenvolvimento global da criança e, estando este jardim de infância potencialmente equipado com locais apropriados para a prática de atividades motoras, foi escolhido um dos espaços para o efeito. Assim, preferiu-se a sala de receção (espaço interior anteriormente citado) devido às condições climatéricas da época decorrente, que poderiam impedir, por longos períodos, o uso dos espaços exteriores. Também, porque esses não são locais

privilegiados pela instituição para a realização de qualquer tipo de atividades. A própria instituição não apresenta, na sua rotina diária, um tempo especificamente destinado a atividades livres, por parte das crianças, demonstrando, também, uma certa resistência a essas práticas.

O jardim de infância dispõe de escassos materiais para a prática de atividades motoras, disponibilizando apenas alguns colchões (5); bancos compridos (3); cadeiras (2); e bolas pequenas (50). Atendendo a este fator, optou-se pela criação de alguns materiais para que as crianças pudessem ter maiores oportunidades de exploração e descoberta em movimento. Esses materiais seriam elaborados em conjunto com as crianças porém, o tempo demonstrou-se escasso e tal não foi possível.

Foram colocados, ao dispor das crianças, arcos feitos com jornais e fita adesiva (5); bolas de jornais e sacos plásticos (18); balões; pacotes de leite em pirâmide (5) – para servir como alvo; e marcações na parede com fita isoladora. A estes materiais foram acrescentados os materiais de que a instituição já dispunha (referidos anteriormente).



Figura 2 - Bola com papel de jornal em saco plástico

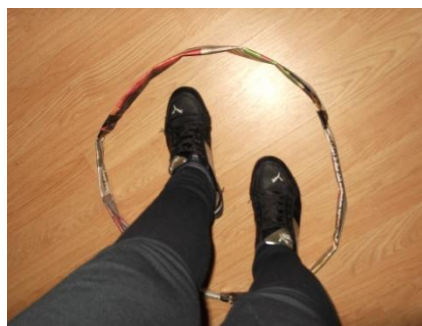


Figura 3 - Arco em papel de jornal



Figura 4 - Pacotes de leite em pirâmide

Assim, tentando potenciar a sala de recepção das crianças, esse foi o espaço privilegiado para o estudo, durante o tempo destinado às ABA (Áreas Básicas de Atividade).

4.2 OBJETIVOS

Segundo Neto (2000), é urgente a reabilitação pedagógica do recreio escolar. Tendo em conta esta linha de raciocínio, achou-se pertinente introduzir, no espaço escolhido para a prática de atividade motora livre, materiais que possibilitam o envolvimento espontâneo, por parte das crianças, em diversas atividades que depois foram categorizadas de acordo com os subdomínios das Metas de Aprendizagem (2010) - deslocamentos e equilíbrios; perícia e manipulações; e jogos.

Surgiram, então, as seguintes questões:

- O que dizem as metas de aprendizagem (2010) e as orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997) sobre a prática motora no jardim de infância?
- Será que as crianças ocupam a maior parte do tempo de prática livre em atividade motora?
- Qual será a taxa de ocupação nas atividades categorizadas de acordo com os subdomínios?
- Quais serão as atividades mais realizadas pelas crianças?
- Será que haverá divergências de preferência entre género?
- E comparando por idades, haverá diferenças?

Estabeleceu-se, assim, como objetivo do estudo, verificar a taxa de ocupação das crianças em atividade motora livre, num contexto não formal, promovendo-se atividades motoras livres, mais tarde enquadradas nos diversos subdomínios das metas de aprendizagem.

Espera-se que este estudo incentive a uma maior reflexão acerca das práticas motoras e, assim, contribua também para o melhoramento dos espaços escolares, de modo a que estes ofereçam oportunidades diversificadas de atividade motora livre/orientada.

4.3 REVISÃO DE LITERATURA

4.3.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Pangrazi, Chomokos e Massoney (1981), citados por Neto, Barreiros e Pais (1989), os anos críticos para a aprendizagem das habilidades motoras situam-se entre os 3 e os 9 anos de idade. “É durante os primeiros seis anos que os padrões motores fundamentais emergem na criança e se aperfeiçoam de acordo com o envolvimento, ao nível dos movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação de objetos.” (Neto, Barreiros & Pais, 1989, p. 12)

Os estágios abordados por Piaget ditam que a criança, aos 2 anos de idade, já adquire controlo sensório-motor. Também, entre os 2 e os 4 anos de idade, é capaz de extrair conceitos das experiências. (Flinchum, 1981)

As crianças devem envolver-se em diversas experiências de movimento de forma a se enriquecer as capacidades motoras básicas. (Gallahue, 2002)

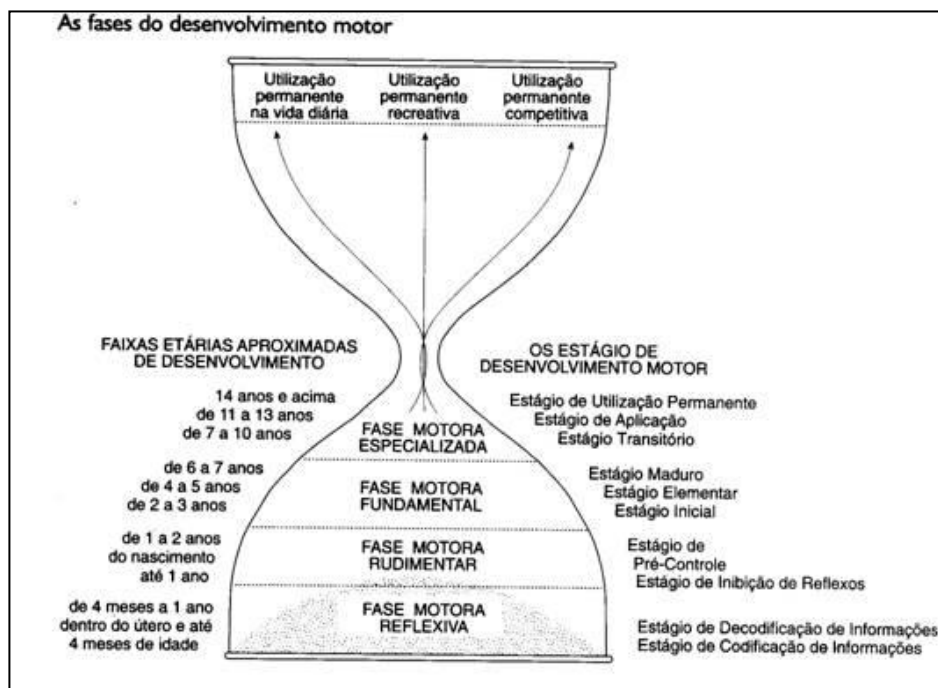


Figura 5 - As fases do desenvolvimento motor

Fonte: Gallahue e Ozmun, 2005, p. 57

A aquisição das competências motoras fundamentais não tem tanto a ver com o desenvolvimento de graus elevados de competência num número limitado de situações de movimento como com o desenvolvimento da devida mecânica corporal numa ampla variedade de tarefas básicas de movimento, tais como correr, saltar, lançar e agarrar. (Gallahue, 2002, pp. 51-52).

Aquilo que a criança assimila até aos 6 anos de idade é aquilo de que o seu futuro depende. (Flinchum, 1981)

“Entre 3 e 6 anos, as crianças tornam-se cada vez mais competentes em cognição, inteligência, linguagem e aprendizagem. Aprendem a usar símbolos em pensamento e ação e podem lidar melhor com conceitos tais como idade, tempo e espaço.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 292) Há um avanço rápido a nível do desenvolvimento motor, tanto a nível de coordenação motora grossa e fina como na coordenação mão-olho. (Papalia, Olds & Feldman, 2001)

Aos 5/6 anos de idade pode observar-se um grande desenvolvimento das habilidades motoras básicas: “el niño lanza más lejos, corre más rápido y demuestra mayor coordinación, equilibrio, ritmo y orientación, en la ejecución de los movimientos.” (Rodríguez, 2002b) Nessa idade, as crianças “conocen mucho mejor los objetos, son capaces de compararlos y diferenciarlos por su forma, color y tamaño, e incluso, pueden señalar el lugar que ocupan en el espacio: si están arriba, abajo, cerca o lejos (nociones de contraste).” (Rodríguez, 2002a) Também utilizam e se orientam muito bem pelo espaço, fazendo uso de vários movimentos (caminhar, saltar, correr, ...), em direções diferentes e mesmo por cima de obstáculos. (Rodríguez, 2002a)

“A atividade motora evolui dos movimentos simples para movimentos mais complexos devido a um processo de desenvolvimento do tônus muscular e de criação de novas ligações neurológicas.” (Neto, 2001, p. 13)

Vários estudos têm também apontado para que, neste nível etário (5/6 anos de idade), as meninas adquirem melhor o saltitar e o galopar, enquanto os meninos são superiores no saltar e atirar. Segundo Hurlock (1978), enquanto os rapazes são superiores

às raparigas em skills que requeiram velocidade e coordenação da motricidade grosseira; as meninas são superiores aos meninos em skills manuais e skills que exijam equilíbrio. (Neto, 2001, p. 17)

As crianças mais novas e as meninas preferem jogos de correr enquanto os meninos preferem jogos com bola. (Morouço et al, 2011) Há, ainda, uma tendência para brincarem com colegas do mesmo sexo e idade sendo que, os jogos dos rapazes são mais ativos do que os das raparigas. (Neto, 1997a)

“O desenvolvimento motor varia com a idade, mas também com o sexo. As diferenças sexuais são essencialmente devidas a pressões sócio-culturais que limitam e condicionam as oportunidades de aprendizagem”. (Neto, 2001, p. 16)

No final da idade pré-escolar, as crianças começam a descobrir as diferenças entre fantasia e realidade, tendo cada vez mais capacidade de obter conhecimento acerca do mundo externo. (Borges, 1987)

O processo contínuo de atividade motora, desde o primeiro ano de vida até aos 5/6 anos, deve garantir vivências e conhecimentos elementares que preparem as crianças tanto para a escola como para a vida. (Rodríguez, 2002b)

4.3.2 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO

“O movimento é a base do desenvolvimento e da consciência.” (Borges, 1987, p. 133)

Analisando genericamente a motricidade infantil, a acção de mover-se tem um significado de tendência sócio-histórica natural, onde o homem manifesta o progressivo desejo de ocupar um espaço, desenvolver experiências e descobertas com o seu corpo e utilizá-lo em um contexto natural através de uma crescente identificação e entendimento do mundo que o rodeia. (Ramalho, 1997, p.258)

Neto (2001) afirma que o movimento é, para a criança, a sua “realidade imediata e espontânea, pela forma como experimenta as coisas e lhes dá vida própria”. (Neto, 2001, p.

117) Acrescentou, também, que o movimento é muito importante para o desenvolvimento da criança visto ser “o primeiro modo de expressão e o primeiro modo de exploração.” (Neto, 2001, p. 60)

Apesar de toda a ênfase positiva dada ao movimento, Halverson (1966) citado por Flinchum (1981), refere que é muito raro dar-se atenção à importância que a atividade motora tem para o desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar.

Sabe-se que, em idade pré-escolar, as crianças são seres dinâmicos e espontâneos, com múltiplas habilidades físicas. “Os movimentos e actividades motoras na primeira infância são de tal forma inerentes à vida da criança que merecem ser observados com maior atenção e compreensão para que atitudes e capacidades nessa idade sejam aferidas”. (Flinchum, 1981, p. 2)

O desenvolvimento da criança é um processo que abrange os aspetos biológicos do crescimento e o desenvolvimento do sistema nervoso mas, também, os aspetos resultantes das relações com o meio. (Ramalho, 1997)

Corpo e espaço encontram-se numa dialética permanente de interações sucessivas, proporcionando uma organização sistemática das atitudes e comportamentos humanos de acordo com o equilíbrio do espaço interior (próprio) que caracteriza com particularidade cada indivíduo nas suas relações de ordem laboral (instrumentos-objetos) e relacional (pessoas-afetividade). (Neto, 2001, p. 99)

O movimento é, para a criança, o principal meio de ação na procura de conhecimentos e no desejo de experiência. “Ele é uma parte vital do património da criança”. (Encarnação, 1972, p. 26)

As crianças encantam-se pelas atividades físicas e deliciam-se no movimento, experimentando-o, aplicando-o e desenvolvendo-o de diversas formas. (Encarnação, 1972)

O movimento permite que a criança descubra uma série de relações (sujeito, as coisas, o espaço) essenciais para o seu desenvolvimento motor. Aprendem, assim, a perceber o vivido, o operatório e o mental. (Neto, 2001)

A sedentarização e privação progressiva de experiências de movimento e aventura lúdica por parte das crianças, devidas à economia do espaço físico e padronização de estilos conceptuais exigidos pelo stress e pragmatismo das condições da vida social, determinam a necessidade de uma atenção especial sobre o estado das condições biológicas do corpo e uma reposição do valor da Educação através da Motricidade como prática enquadrada na formação geral da população escolar. (Neto, Barreiros & Pais, 1989, p. 10)

Sendo que o movimento é fundamental para o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos (Brito, 1971) dever-se-á, nas primeiras idades, assegurar a facilitação da ação, permitindo que todas as crianças experienciem a diversidade de movimentos, explorando espaços e materiais. (Neto, 2001)

“A escola é um local privilegiado para dinamizar uma nova “cultura do corpo” e mobilização das crianças para a aprendizagem de estilos de vida activa.” (Neto, 2000, p. 3)

O movimento dá-nos dois meios de conduzir o ensino: um meio de descoberta e uma forma de realização. Pode resultar de outras experiências e de outras situações de ensino ou pode conduzir para elas. Como uma arte expressiva, participa e reforça a contribuição da música, do drama e das artes visuais. O movimento tem ainda laços íntimos com a literatura, as ciências e as matemáticas e o professor deveria estar constantemente a procurar oportunidades, para que as crianças usassem o movimento nas suas variadas finalidades e ligações. (Encarnação, 1972, p. 31)

O movimento e o jogo são “um processo de interacção entre criança, meio ambiente, percepção e movimento.” (Neto, 1997b, p. 226)

Inibir a necessidade de movimento é prejudicar o desenvolvimento neuromotor e afetar o de todas as funções. (Brito, 1971)

De facto, a psicologia moderna e a medicina psicossomática vieram demonstrar a extraordinária importância do movimento para a formação e evolução da personalidade infantil, para a sua perfeita socialização, e aqui podemos dizer mesmo que “espectacularmente”, para a recuperação de múltiplas deficiências e dificuldades que normalmente não eram consideradas como físicas. (Brito, 1971, p. 20)

“Todo o processo de desenvolvimento é de carácter dinâmico”. (Brito, 1971, p. 9) Cada movimento/atividade desenvolve funções e facilita o aparecimento de outras mais complexas: “Não há gestos inúteis”. (Jean, 1975, p. 19) Se as crianças forem envolvidas em experiências de movimento diversificadas (estabilização, locomoção e manipulação), desenvolverão e aperfeiçoarão as competências motoras fundamentais. (Gallahue, 2002)

A maioria das crianças desenvolve movimentos naturalmente, à medida que os explora continuamente e/ou os pratica. Assim, o ambiente de ensino deve estimular muitas possibilidades de movimentos. (Flinchum, 1981) “Para ser versátil em movimento, a criança necessita de uma experiência com a maior amplitude possível e oportunidades para frequente aplicação e prática.” (Encarnação, 1972, p. 33)

Com um largo reportório de habilidades motoras, as crianças terão maior oportunidade de encontrar actividades físicas que executem bem e gostem. É a capacidade para se mover de forma coordenada em diferentes situações e tarefas que representa a trave mestra para os sujeitos serem activos. (Morouço, Vasconcelos, Barreiros & Matos, 2011, p. 232)

Os movimentos básicos que a criança em idade pré-escolar desenvolve serão essenciais para o posterior desenvolvimento de outras habilidades motoras. (Flinchum, 1981)

Segundo Godfrey e Kephart citado por Flinchum (1981), as atividades motoras são importantes pelos seus próprios fins e pela contribuição que dão às atividades mais complexas requeridas mais tarde.

“O desenvolvimento motor e perceptual das crianças não deve ser deixado ao acaso. As crianças seguem uma progressão desenvolvimental na aquisição das competências motoras que não é muito diferente das progressões desenvolvimentais encontradas no seu desenvolvimento cognitivo e afectivo.” (Gallahue, 2002, p. 49)

A atividade motora não é, na maioria dos casos, adotada como um princípio educativo porém, sabe-se o quão importante é que o educador tenha a acção motora como referência fundamental “devido ao seu efeito na estruturação corporal, mental e afetiva da criança.” (Neto, 2001, p. 61) “Nos aspectos gerais do desenvolvimento infantil, a motricidade

é um elemento fundamental para o alicerce progressivo de todas as potencialidades biológicas, sócio-afectivas e representativas.” (Neto, 1984, p. 9)

“Além de dinâmico, o desenvolvimento do indivíduo é de carácter global: nenhuma função se desenvolve isoladamente. Não há, pois, um desenvolvimento físico separável de um desenvolvimento do sistema nervoso, ou o desenvolvimento de um órgão isolado do todo.” (Brito, 1971, p. 9)

Segundo Merleau-Ponty (1945) citado por Neto (2001), “o corpo é acima de tudo um espaço expressivo, ou manifestação de uma interioridade concreta”. (Neto, 2001, p. 100) “Devemos conhecer o corpo, a sua composição, a sua beleza, a sua postura... não apenas ter um corpo mas, essencialmente, ser um corpo, permitir que esse corpo se manifeste e se expresse.” (Borges, 1987, p. 133)

4.3.3 A IMPORTÂNCIA DO RECREIO

“El primer punto a destacar es ciertamente que la escuela infantil es la escuela del cuerpo, (...)” (Zabalza, 1987, p. 143)

“(…), recess can take place either indoors or outdoors and should involve children`s free choice of activities and playmates, (...)” (Pellegrini and Homes, 2005, p. 3)

No século XXI não se reflete, ainda, acerca do impacto que os recreios escolares (espaços e equipamentos) têm na formação dos alunos. (Neto, 1997) Os recreios, nas escolas, trazem grandes preocupações visto que “a qualidade do espaço e dos equipamentos é pobre”. (Neto, 1997, p. 15) É essencial que essas situações se revertam e que se crie “condições saudáveis aos direitos da vida infantil – espaço e equipamentos que permitam a exploração, imitação, criação, invenção e construção.” (Neto, 2001, p. 109)

Na maioria dos casos, não se considera os recreios como locais de desenvolvimento e aprendizagem tanto motora como social. Assim, acabam por ser espaços desertos, pouco interessantes e pouco variados. (Morouço, Vasconcelos, Barreiros & Matos, 2011) Esta realidade representa um grande problema pois “sabemos

que o atrofiamento do espaço conduz ao atrofiamento do corpo e da inteligência.” (Neto, 2001, p. 105)

O Ministério da Educação (1997) enfatiza o facto de que os espaços, na educação pré-escolar, devem ser diversos pois “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”. (Ministério da Educação, 1997, p. 37)

O espaço/tempo de recreio é, ainda, muito desvalorizado sendo que, para muitos professores/educadores “o recreio é a sua oportunidade para beber o café, conversar e recuperar; os que fazem a supervisão asseguram o mínimo de incidentes sendo poucos os que mostram interesse nos jogos e actividades das crianças”. (Morouço et al., 2011, p. 255) Referiu Moore (1986) citado por Morouço et al (2011) que, “os adultos ignoram as necessidades das crianças e os jogos que realmente fazem”. (Morouço et al., 2011, p. 254) No entanto, sabe-se que, em situação de recreio, o educador deve observar e interagir com as crianças, incentivando-as e enriquecendo as suas iniciativas. (Ministério da Educação, 1997)

Nos escassos minutos de recreio, “os adultos desejam que as brincadeiras sejam calmas e tranquilas” sendo assim difícil se defender os “benefícios da relação das actividades lúdicas com as de aprendizagem”. (Pessanha, 1997, p. 153) É lamentável notar que alguns professores/educadores consideram a recreação como “um intervalo destituído de qualquer preocupação educativa”. (Leif & Brunelle, 1978, p. 130) Assim, pensando ser bem-sucedidos, “os educadores refugiam-se em didácticas tradicionais, onde pouco valor é atribuído ao lúdico e ao criativo.” (Pessanha, 1997, p. 155)

Todos devemos ter consciência de que o sucesso das actividades físicas “passa por um entendimento mais vasto que o confinado à sala de aula ou à intervenção do professor.” (Neto, 2000, p. 8) Segundo Neto (2000) deve-se valorizar a actividade motora e lúdica da criança e, para isso, será “urgente reabilitar pedagogicamente o recreio escolar.” (Neto, 2000, p. 8) Refletir acerca dos espaços e dos materiais que neles se disponibilizam “é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças”. (Ministério da Educação, 1997, p. 38) “Um ambiente planejado adequadamente,

(...), pode assegurar o domínio das formas motoras básicas num estágio óptimo”. (Flinchum, 1981, p. 42)

Tal como afirma Flinchum (1981), o meio ambiente, ou seja, o espaço de recreio, deve incluir movimento. Este é “uma das formas de aprendizagem básica quando se trabalha com crianças entre os 2 a 6 anos de idade”. (Flinchum, 1981, p. 20)

Para Pereira, Neto e Smith (1997) citado por Neto (1997), é necessário identificar as necessidades das crianças para preparar, adequadamente, os espaços de recreio. “Através da observação das actividades no recreio é possível perceber as dificuldades, desafios, medos que estes provocam e as respostas que as crianças lhes dão.” (Morouço et al., 2011, p. 256) Pellegrini (1995) citado por Morouço et al. (2011) verificou que crianças de grupos diferentes utilizam o mesmo espaço de formas, também, diferentes.

Flinchum (1981) refere que, se o professor supervisionar a atividade livre, poderá diagnosticar as habilidades da criança. Assim, terá maior possibilidade de adequar o espaço às suas necessidades. Também, o conhecimento que confere a supervisão da atividade livre permite adequar a intervenção educativa sendo que se fica a “conocer mejor el niño, cuáles sons sus peculiaridades individuales (...)”. (Zabalza, 1987, p. 233)

Segundo Neto (1995) citado por Neto (1997), os melhoramentos dos recreios visam a estimulação de brincadeiras que se enquadram nas necessidades de desenvolvimento das crianças. Estas não poderão atingir “o aperfeiçoamento das suas capacidades se não forem sujeitas a estímulos específicos através de variadas formas de actividade”. (Neto, Barreiros & Pais, 1989, p. 11)

Neto (2000), enfatiza que “as crianças necessitam de reconquistar a cultura lúdica própria da idade como forma de reequilibrar a insuficiência de estimulação ocasional do espaço de rua, tempo de jogo livre com os amigos e a inexistência progressiva de tempo disponível para o jogo nas proximidades da habitação”. (Neto, 2000, p. 3) Assim, o tempo em que as crianças estão na escola deve alcançar uma nova dimensão, a qual se apoia em objetivos pedagógicos que vão de encontro às motivações e necessidades das crianças.

Aldis (1975) citado por Morouço et al. (2011) alerta “para a necessidade de conhecer os equipamentos que estimulam o exercício vigoroso, o riso e simultaneamente reduzem o comportamento passivo.” (Morouço et al., 2011, p. 256) “A existência de materiais de pequeno e grande porte que assegurem de forma adequada o desenvolvimento perceptivo-motor e das habilidades motoras básicas poderão ser instrumentos fundamentais na exploração livre (...).” (Neto, 1984, p. 11)

Neto (1992) citado por Neto (1997) refere que as crianças, na maior parte do tempo, brincam/jogam conforme são estimuladas pelo meio envolvente. Isto é, “considerando um determinado contexto, a criança investe em ações de acordo com os meios de que dispõe.” (Neto, 2001, p. 63)

“Considerando os constrangimentos de vida actual, os tempos de recreio nas escolas, são para as crianças, momentos de grande oportunidade de estimulação para as suas aquisições motoras, estruturação perceptiva e relacionamento social.” (Neto, 2000, p. 7)

Para Pellegrini (1995) citado por Beckenkamp, Tornquist e Burgos (2011), o recreio (espaço/tempo) é importante para o desenvolvimento da criança. Esta, escolhe as atividades a realizar e com quem, sem que o adulto interfira diretamente. O recreio “tem impactos positivos na educação, quer cognitiva, quer social, através da interação com os outros e com o meio.” (Beckenkamp et al., 2011)

Segundo Zabalza (1987), a criança experimentará um movimento/exercício até que o domine ou deixe de ser prazeroso. “Precisa de tempo para resolver os múltiplos problemas criados por uma nova posição em que se colocou ou para descobrir as actividades que lhe dão mais prazer ou que executa com mais sucesso”. (Encarnação, 1972, p. 40) sem que se sinta “presionado externamente para lograrlo de una forma precisa o en un tiempo limitado.” (Zabalza, 1987, p. 193)

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O

saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. (Delors, 1996, p. 91)

As crianças “desenvolvem os padrões básicos naturalmente, através de estímulos, desafios e motivações extrínsecas (...)” (Flinchum, 1981, p. 20) Crianças dos 2 aos 6 anos de idade melhoram os padrões básicos motores após a repetição de performances com estímulos mas sem orientação pedagógica. Se a criança tiver a oportunidade de praticar as suas habilidades, a repetição dessas “aumentará a autoconfiança e estabilizará as habilidades básicas”. (Flinchum, 1981, p. 71) “It’s common knowledge that children learn by doing”. (Graham, 1992, p. 80)

Um bom aproveitamento do tempo/espço de recreio evita “atrasos sensório-motores (desenvolvimento desarmónico de motricidade), cognitivos (diminuição da capacidade de aprendizagem) e psico-afetivos (irritabilidade, agressão, inadaptação social).” (Neto, 2001, p. 108). Assim sendo, não queremos que sejam “mal utilizados, subutilizados e/ou construídos sem ter em conta os utilizadores”. (Morouço et al., 2011, p. 254) Segundo Cratty (1974) citado por Neto (1984), o meio influencia o comportamento da criança. Uma área de jogos apropriada influencia muitíssimo o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. (Neto, 1984)

É no decorrer dos primeiros anos de vida que se procede às “verdadeiras aquisições nos diversos domínios do comportamento (afetivo, psicomotor e cognitivo), visto ser a fase em que ocorrem as mudanças mais significativas, que determinam em grande escala as futuras habilidades específicas de comportamento”. (Neto, 2001, p. 11)

Hottinger (1984) refere-se à importância do envolvimento físico e social como um factor essencial de desenvolvimento humano, visto que, um envolvimento rico em estimulação sensorial e motora conduz a mudanças de comportamento positivas, enquanto envolvimento restrito podem provocar atrasos no desenvolvimento social, motor e intelectual. (Neto & Serrano, 1997, p. 218)

Na escola, é essencial que a criança experimente as suas possibilidades e disfrute de bastante tempo a observar e pesquisar. (Encarnação, 1972) “O processo de

aprendizagem caracteriza-se por uma transformação progressiva das capacidades motoras da criança, em função das situações em que é colocada.” (Neto, 2001, p. 63)

Não se pode perder de vista o facto de que, no ensino pré-escolar, não se espera resultados imediatos “pues los logros se van obteniendo en la medida que el niño(a) se adapta a las nuevas situaciones motrices y va adquiriendo la experiencia motriz necesaria para ir regulando sus movimientos.” (Rodríguez, 2002b, p. 1)

4.3.3.1 O RECREIO COMO ESPAÇO DE ATIVIDADE LÚDICA/JOGO

“O recreio é para Na (1991) protótipo de jogo para crianças (...)”. (Morouço et al., 2011, p. 254)

Em situações não formais, entende-se por jogo o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção). (Neto, 1997a, p. 21)

Para a atividade de jogo livre, ou seja, tarefas motoras não definidas, há um contexto com materiais e espaços diversos que estimulam as crianças e facilitam o desejo de explorar e descobrir. (Neto, 2000) Assim, a criança vai sendo capaz de se ocupar tanto de si mesma como do meio que a envolve. As aprendizagens manifestar-se-ão tanto a nível motor como cognitivo, afetivo e social. (Neto, 1997b)

“O jogo permite-nos observar a criança inteira, tanto na sua vida motora e afectiva, como social ou moral. Direi mesmo que o jogo, como a linguagem, embora de maneira diferente, nos informa acerca das estruturas mentais sucessivas da criança”. (Chateau, 1975, p. 12)

“A través del juego el niño progresa en el control de sus emociones propias. Las emociones infantiles suelen ser intensas y le implican en todas sus estructuras (corporales, emotivas, intelectuales)” (Zabalza, 1987, p. 192) O jogo e a atividade física melhoram a “percepção de si próprio, eficácia pessoal, auto-estima, interacção social e bem-estar psicológico”. (Neto, 1997a, p. 19)

“El juego representa un espacio de actuación comprehensiva del niño a través de cuya observación podemos constatar cuál es la situación global del desarrollo del niño: el juego como instrumento para la evaluación del desarrollo infantil.” (Zabalza, 1987, p. 233)

A atividade lúdica é uma atitude natural e constante que surge espontaneamente no comportamento infantil, mostrando-se ser indispensável ao seu desenvolvimento. (Pessanha, 1997)

O jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Para Piaget (1967), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objectos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. (Ide, 2001, p. 96)

A teoria de Piaget faz-nos compreender o jogo como algo importante para o desenvolvimento psíquico da criança. “Segundo esta teoria, o desenvolvimento psíquico da criança passa-se numa interacção constante entre assimilação e acomodação.” (Neto, 1997b, p. 228)

O jogo é não é só uma atividade física mas, também, mental, que comporta a dimensão cognitiva, afetiva e psicomotora. Nas atividades lúdicas, as crianças expressam a corporalidade “operando sobre objectos, interagindo com colegas e professor, desenvolvendo estruturas mentais, sócio-afetivas e motoras”. (Beckenkamp et al., 2011)

As atividades motoras livres são a “forma privilegiada de uma educação preocupada em acompanhar a criança no conjunto do seu desenvolvimento.” (Leif et al., 1978, p. 140) “La razón, desde luego, está en que el juego es divertido, le causa placer, estimula y reta sus estructuras operativas e intelectuales y conecta con sus intereses (Quien nos diera poder decir lo mismo de todas las actividades escolares) ”. (Zabalza, 1987, p. 186)

Segundo Debesse (1975) citado por Chateau (1975) é através do jogo que a criança “põe em acção as possibilidades que dimanam da sua estrutura peculiar, realiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e complica-as, coordena o seu ser e dá-lhe vigor.” (Chateau, 1975, p. 17)

O jogo e a atividade física estimulam a compreensão das relações entre “ordem e desordem, organização e caos, e equilíbrio e desequilíbrios entre os diversos sistemas biológicos e sociais.” (Neto, 1997a, p. 21)

As crianças, quando experienciam atividades motoras e lúdicas, sentem interesse e prazer, demonstrando o desejo de explorar, reproduzir e de aperfeiçoar “os seus gestos, posturas e movimentos.” (Neto, 2001, p. 63)

Privar as crianças, por longos períodos de tempo, de jogo/atividade física, traz consequências negativas no que respeita à aptidão física e à saúde pública. (Morouço et al, 2011)

Refletindo um pouco, notamos que “o jogo não poderá ser um fim em si, mas apenas um dos meios mais eficazes de educar a criança”. (Chateau, 1975, p. 13). Segundo Debesse (1975) citado por Chateau (1975) “uma criança que não sabe jogar, (...), será um adulto que não sabe pensar” (Chateau, 1975, p. 16) pois, como refere Jousse (1974) citado por Neto (2001), “o homem pensa com todo o corpo nas relações que estabelece com o meio, dispondo nos seus gestos toda a sua história vivida”. (Neto, 2001, p. 100)

4.3.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES E METAS DE APRENDIZAGEM

4.3.4.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As orientações curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática”. (Ministério da Educação, 1997, p. 13)

As orientações curriculares referem-se ao corpo como sendo um “instrumento de relação com o mundo”, enfatizando até o facto de esse ser o “fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem”. (Ministério da Educação, 1997, p. 58)

Quando entram para a educação pré-escolar, as crianças já possuem algumas habilidades motoras básicas. A escola deve “proporcionar ocasiões de exercício da

motricidade global e também da motricidade fina”. As experiências de movimento farão com que as crianças “aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo”. (Ministério da Educação, 1997, p. 58)

As crianças tomam consciência do seu corpo e das suas possibilidades e limitações à medida que exploram formas de movimento diversificadas. Assim, há uma “progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior”. (Ministério da Educação, 1997, p. 58) Também, a diversificação da prática motora fará com que as crianças adquiram um controlo voluntário de determinados movimentos.

No dia-a-dia do jardim de infância, a motricidade fina é desenvolvida pela manipulação de objetos (com as mãos ou os pés).

Os jogos de movimento com regras “são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem”. (Ministério da Educação, 1997, p. 59) Podemos, assim, reconhecer que a expressão motora está ligada às diversas áreas de aprendizagem sendo que, cabe ao educador “tirar partido das situações, espaços e materiais”. (Ministério da Educação, 1997, p. 59)

4.3.4.2 METAS DE APRENDIZAGEM

“A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.” (Ministério da Educação, 2010)

As Metas de Aprendizagem baseiam-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, por isso, “estão globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo aí enunciadas, mantendo a mesma designação.” (Ministério da Educação, 2010)

Antes de apresentar os três subdomínios da Expressão Motora, as Metas de Aprendizagem referem que, no ensino pré-escolar, “a criança deverá ter a oportunidade de aperfeiçoar habilidades motoras essenciais como; deslocar-se, assegurar o seu equilíbrio e manipular objetos em situações e com objetivos diversificados”. Refere, também, a

importância da capacidade da criança “adaptar as suas ações a meios específicos e a objetos variados, cooperar ou opor-se em situações de jogo, utilizar a sua atividade para se exprimir”. (Ministério da Educação, 2010)

A apresentação da expressão motora nas Metas de Aprendizagem surge numa perspetiva integradora e é por isso que, “para facilitar a continuidade educativa, se organiza de acordo com as designações dos domínios adoptados na Educação Físico Motora do 1.º CEB.” (Ministério da Educação, 2010, p. 7)

Desta forma, as Metas de Aprendizagem para o Ensino Pré-Escolar apresentam três subdomínios essenciais (Ministério da Educação, 2010):

“Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios

Meta Final 55) No final da educação pré-escolar, a criança realiza percursos que integrem várias destrezas tais como: rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direções, movimentando-se com o apoio das mãos e pés; rolar sobre si próprio em posições diferentes, nas principais direções e nos dois sentidos; fazer cambalhotas à frente mantendo a mesma direção durante o enrolamento; saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados; saltar de um plano superior com receção equilibrada.

Subdomínio: Perícia e Manipulações

Meta Final 56) No final da educação pré-escolar, a criança em concurso individual: lança uma bola em distância com a mão “melhor” e com as duas mãos, para além de uma marca; lança para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebe-a com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo; pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, mantendo o equilíbrio; recebe a bola com as duas mãos, após lançamento à parede, evitando que caia ou toque outra parte do corpo.

Subdomínio: Jogos

Meta Final 57) No final da educação pré-escolar, a criança pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio;

deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão.” (Ministério da Educação, 2010)

4.4 METODOLOGIA

4.4.1 NATUREZA DO ESTUDO

O estudo apresenta uma natureza quantitativa sendo que, há a intenção de identificar e quantificar o comportamento da população alvo em atividade livre.

Numa investigação quantitativa, o investigador elabora, antes de dar início ao trabalho, “um plano de investigação estruturado, no qual os objectivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178)

Segundo Reichardt e Cook (1986) citado por Carmo e Ferreira (1998) “o paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético - dedutiva, particularista, orientada para os resultados.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177)

Este tipo de investigação centra-se “na objectividade dos procedimentos e na quantificação das medidas.” (Almeida & Freire, 2000, p. 27)

4.4.2 POPULAÇÃO

O estudo teve lugar num jardim de infância do concelho de Viana do Castelo, contando com a participação de um grupo de 18 crianças. O grupo é constituído por sete elementos do sexo masculino e onze do sexo feminino. Têm, maioritariamente, 5 anos de idade sendo que, três meninas se encontram ainda com 4 anos de idade.

Quadro 2- População do estudo

Idade/Género	Feminino	Masculino	Sub-total
4 anos	3	0	3
5 anos	8	7	15
Sub-total	11	7	18

4.4.3 CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Foi elaborado, por escrito, um pedido de autorização (anexo 2), dirigido aos pais, para que fosse possível a recolha de imagem em suporte de vídeo de uma sessão de atividade livre. A espera por respostas foi longa porém, todos os pais se mostraram recetivos, autorizando.

Embora beneficiando de dois espaços exteriores e um interior com boas condições a nível de espaço (tamanho), estes não são utilizados para atividades livres. O espaço interior destina-se à receção das crianças no período da manhã e no final do almoço, onde essas se sentam a ver televisão. Esse espaço foi, então, adaptado às necessidades do estudo, com a introdução de materiais que possibilitaram que as crianças se envolvessem em diversas atividades, que depois foram categorizadas de acordo com os subdomínios das Metas de Aprendizagem. Foram efetuadas sessões de atividade livre para que as crianças explorassem o espaço e os materiais. Numa das sessões, as crianças procederam livremente à exploração do espaço/materiais, tendo sido feita a recolha audiovisual.

4.4.4 FASES DO ESTUDO

O estudo decorreu entre os meses de novembro de 2011 e fevereiro de 2012. O quadro que se segue sistematiza as diversas fases do estudo.

Quadro 3 - Calendarização do estudo

Datas	Fases do estudo
novembro de 2011	Definição do tema; Revisão da literatura; Pedidos de autorização aos encarregados de educação;
dezembro de 2011	Revisão da literatura; Redação do trabalho escrito correspondente ao trabalho realizado; Seleção e elaboração dos materiais a introduzir no recreio; Exploração livre, por parte das crianças, dos materiais introduzidos, em contexto de recreio; Registo audiovisual das crianças em atividade livre;
janeiro de 2012	Visualização das filmagens e preenchimento da ficha de observação; Organização e tratamento de dados; Continuação da redação do trabalho escrito correspondente ao trabalho realizado; Revisão final do trabalho.
fevereiro e março de 2012	Conclusão do trabalho

4.4.5 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA, REGISTO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo de 30 minutos de filmagem da população em contexto de atividade livre, efetuou-se um registo de duração de cada categoria (tempo de início e tempo final) em que cada criança esteve envolvida.

As categorias usadas foram:

- Deslocamentos e Equilíbrios (DE): Sempre que a criança fez rolamentos para a frente e/ou para trás; saltou a pés juntos ou alternados; rebolou sobre si própria; rastejou dorsal e/ou ventral; fez equilíbrios utilizando cordas e/ou bancos.

- Perícia e Manipulações (PM): Sempre que a criança lançou a bola e/ou balão para cima (no plano vertical) enquanto caminhava ou numa posição estática; lançou a bola e/ou balão em distância com a mão “melhor” e com as duas mãos.

- Jogos (J): Sempre que a criança jogou, acompanhada por uma ou mais crianças, ao “Macaquinho de chinês”^[1]; “O Camaleão”^[2]; “Pescadores e Peixinhos”^[3]; e “O rei manda”^[4].

- Atividade não motora (ANM): Sempre que a criança não esteve envolvida em atividades motoras: esteve a conversar ou a discutir com os colegas; foi à casa de banho; vestiu ou despiu roupa; se sentou ou ficou estática a observar os colegas; esperou na fila para realizar uma atividade (por exemplo, rolamentos); dispôs os colchões pela forma inicial; permaneceu deitada nos colchões; arrumou bolas; organizou os materiais disponíveis; conversou com as estagiárias ou pediu atenção; observou os trabalhos dispostos nas paredes; vagueou pelo espaço não praticando nenhuma ação específica.

Para completar a recolha dos dados audiovisuais, foi perguntado às crianças: Qual/quais foram a/s atividade/s que mais gostaste de realizar?

Esta entrevista semiestruturada foi realizada em condições idênticas para todos os elementos, ou seja, todas as crianças, depois da sessão filmada (quarta-feira) responderam à pergunta anteriormente citada, de forma individual e isolada dos restantes elementos da população, podendo referir uma ou mais atividades favoritas. Os dados daí decorrentes serviram para uma posterior análise.

O tratamento estatístico foi efetuado a partir do programa Microsoft Excel, versão do Office 2002, com o cálculo de intervalos de duração das diferentes categorias e respetivas percentagens.

[1] Um jogador encosta-se à parede virado de costas para os outros jogadores e diz “1,2,3 macaquinho do chinês” enquanto os outros correm ou andam em direção à parede. Quando o jogador se vira, os outros jogadores têm de estar em posição de estátua. Quem se mexer volta ao início. O jogador que conta não pode tocar nem atirar objetos aos jogadores que estão em estátua; Os jogadores em estátua não podem fechar os olhos nem se mexer. Ganha quem chegar à parede e disser stop, conseguindo avançar sem ser visto pelo contador.

[2] Uma criança (camaleão) fica junto à parede e as restantes crianças estão colocadas à vontade pelo espaço. As crianças iniciam o jogo perguntando, em coro, àquela que está junto da parede: “Camaleão, de que cor?”. O camaleão responde dizendo uma cor, por exemplo, “azul”. Mal diz a cor, neste exemplo, a cor azul, o camaleão vira-se e começa a correr atrás dos colegas, que fogem. Ao fugir, as crianças procuram um objeto da cor escolhida e tocam nele, a fim de se livrar. Neste caso, o camaleão não as pode caçar. Só pode caçar aquelas crianças que ainda não se livraram, ou seja, não tocaram na cor escolhida. Se o camaleão tocar em alguém antes de se livrar, este passa a ser o novo camaleão. Se o camaleão não conseguir caçar ninguém, continua nesta função.

[3] Há dois grupos de crianças: os pescadores que se dispõem em roda, de mãos dadas, e escolhem um número (sem os peixinhos saberem qual); e os peixinhos que terão de, individualmente, entrar e sair da roda constantemente, por debaixo dos braços unidos dos pescadores. O objetivo é que os pescadores façam uma contagem crescente, em voz alta e, chegando ao número escolhido, se baixem. Os peixinhos que ficarem dentro da roda, passam a ser também pescadores. Ganha o último peixinho que restar sem ser apanhado.

[4] Os jogadores escolhem um elemento para ser o rei e os outros são os soldados. O dever do rei é dar ordens aos soldados, mas existe uma regra: as ordens do rei só são válidas quando este inicia a frase com “o rei manda (...)”. Por exemplo: o rei manda que os soldados se sentem, eles sentam-se, mas se o rei disser apenas “Sentem-se!”, quem o fizer, perde.

4.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.5.1 RESULTADOS GERAIS DA ATIVIDADE MOTORA LIVRE

O quadro que se segue (quadro 4) descreve o tempo de observação em que as crianças estiveram em atividade motora livre, discriminando as ações realizadas de acordo com as categorias definidas: Deslocamentos e Equilíbrios; Perícia e Manipulações; Jogos; e Atividade não motora.

Quadro 4 – Tempo e valor percentual de cada criança em atividade livre

N=18	Sexo	Idade	DE		PM		J		ANM		tempo de observação
			tempo	%	tempo	%	tempo	%	tempo	%	
A	M	5	0:05:06	17,0	0:05:50	19,4	0:08:17	27,6	0:10:47	35,9	0:30:00
B	M	5	0:09:30	31,7	0:00:00	0,0	0:13:03	43,5	0:07:27	24,8	0:30:00
C	M	5	0:05:29	18,3	0:00:00	0,0	0:16:32	55,1	0:07:59	26,6	0:30:00
D	M	5	0:00:09	0,5	0:03:50	12,8	0:15:21	51,2	0:10:40	35,6	0:30:00
E	M	5	0:02:24	8,0	0:01:28	4,9	0:07:06	23,7	0:19:02	63,4	0:30:00
F	M	5	0:01:24	4,7	0:03:54	13,0	0:09:00	30,0	0:15:42	52,3	0:30:00
G	M	5	0:00:00	0,0	0:00:00	0,0	0:08:50	29,4	0:21:10	70,6	0:30:00
H	F	5	0:04:40	15,6	0:02:59	9,9	0:07:23	24,6	0:14:58	49,9	0:30:00
I	F	4	0:08:57	29,8	0:08:44	29,1	0:00:00	0,0	0:12:19	41,1	0:30:00
J	F	5	0:11:40	38,9	0:01:20	4,4	0:05:47	19,3	0:11:13	37,4	0:30:00
K	F	5	0:03:53	12,9	0:07:34	25,2	0:08:08	27,1	0:10:25	34,7	0:30:00
L	F	5	0:09:16	30,9	0:03:56	13,1	0:09:48	32,7	0:07:00	23,3	0:30:00
M	F	4	0:08:18	27,7	0:05:35	18,6	0:00:52	2,9	0:15:15	50,8	0:30:00
N	F	5	0:10:19	34,4	0:00:27	1,5	0:14:45	49,2	0:04:29	14,9	0:30:00
O	F	5	0:03:17	10,9	0:03:41	12,3	0:14:51	49,5	0:08:11	27,3	0:30:00
P	F	5	0:08:39	28,8	0:02:17	7,6	0:06:37	22,1	0:12:27	41,5	0:30:00
Q	F	4	0:10:09	33,8	0:05:54	19,7	0:00:00	0,0	0:13:57	46,5	0:30:00
R	F	5	0:13:07	43,7	0:01:28	4,9	0:01:03	3,5	0:14:22	47,9	0:30:00
Total			1:56:17	21,5	0:58:57	10,9	2:27:23	27,3	3:37:23	40,3	9:00:00
Total AM			59,7%								

A cada criança corresponde uma letra, seguida do seu sexo e idade. Posteriormente, registámos a duração da permanência em cada uma das categorias constando, no final, o total de tempo observado em atividade livre.

Numa análise geral dos dados, verificou-se que 59,7% do tempo foi utilizado para a prática de atividade motora (soma de todas as categorias à exceção de “Atividade não motora”). Dentro desta percentagem de tempo, a categoria de Jogos (J) apresentou uma taxa de ocupação de 27,3% não obtendo um resultado muito distante dos Deslocamentos e Equilíbrios (DE), com 21,5%. Com menor taxa de ocupação está a categoria de Perícia e Manipulações (PM), com 10,9%.

Apesar do tempo passado em atividades motoras se aproximar dos 60%, devemos realçar o facto de se ter registado 40,3% do tempo de atividade livre das crianças em atividades não motoras (ANM).

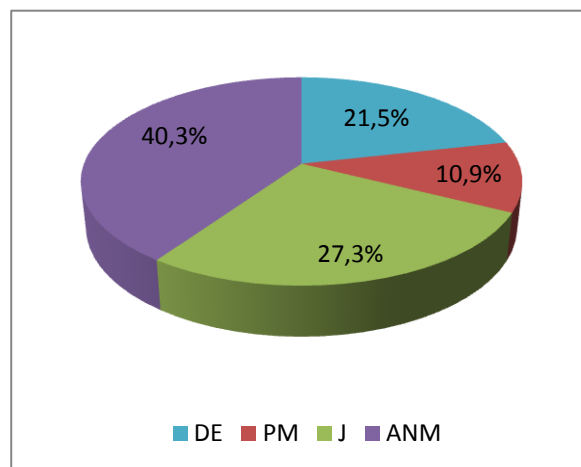


Figura 6 – Taxa de ocupação de cada categoria

Nem todo o tempo de recreio ou de atividade livre é passado em atividade motora. Segundo Pellegrini (1995) “o mesmo espaço é utilizado de formas muito diferentes por crianças de grupos diferentes, (...)” (Morouço et al., 2011, p. 256)

Neto (1992) citado em Neto (1997) refere que as crianças, na maior parte do tempo, brincam/jogam “de acordo com a estimulação possível do envolvimento físico.” (Neto,

1997, p. 16) Isto é, “considerando um determinado contexto, a criança investe em ações de acordo com os meios de que dispõe.” (Neto, 2001, p. 63)

“Considerando os constrangimentos de vida actual, os tempos de recreio nas escolas, são para as crianças, momentos de grande oportunidade de estimulação para as suas aquisições motoras, estruturação perceptiva e relacionamento social.” (Neto, 2000, p. 7)

O jogo é “uma atividade física e mental que integra várias dimensões do desenvolvimento humano (cognitiva, afetiva e psicomotora)”. Nas atividades lúdicas, as crianças expressam a corporalidade “operando sobre objectos, interagindo com colegas e professor, desenvolvendo estruturas mentais, sócio-afetivas e motoras”. (Beckenkamp et al., 2011)

4.5.2 ATIVIDADE MOTORA LIVRE DAS RAPARIGAS

O quadro seguinte (quadro 5) apresenta o tempo de ocupação do sexo feminino em atividades correspondentes a cada categoria.

Quadro 5 – Tempo e valor percentual das crianças do sexo feminino em atividade livre

N=11	Sexo	Idade	DE		PM		J		ANM		tempo de observação
			tempo	%	tempo	%	tempo	%	tempo	%	
H	F	5	0:04:40	15,6	0:02:59	9,9	0:07:23	24,6	0:14:58	49,9	0:30:00
I	F	4	0:08:57	29,8	0:08:44	29,1	0:00:00	0,0	0:12:19	41,1	0:30:00
J	F	5	0:11:40	38,9	0:01:20	4,4	0:05:47	19,3	0:11:13	37,4	0:30:00
K	F	5	0:03:53	12,9	0:07:34	25,2	0:08:08	27,2	0:10:25	34,7	0:30:00
L	F	5	0:09:16	30,9	0:03:56	13,1	0:09:48	32,7	0:07:00	23,3	0:30:00
M	F	4	0:08:18	27,7	0:05:35	18,6	0:00:52	2,9	0:15:15	50,8	0:30:00
N	F	5	0:10:19	34,4	0:00:27	1,5	0:14:45	49,2	0:04:29	14,9	0:30:00
O	F	5	0:03:17	10,9	0:03:41	12,3	0:14:51	49,5	0:08:11	27,3	0:30:00
P	F	5	0:08:39	28,8	0:02:17	7,6	0:06:37	22,1	0:12:27	41,5	0:30:00
Q	F	4	0:10:09	33,8	0:05:54	19,7	0:00:00	0,0	0:13:57	46,5	0:30:00
R	F	5	0:13:07	43,7	0:01:28	4,9	0:01:03	3,5	0:14:22	47,9	0:30:00
Total			1:32:15	28,0	0:43:55	13,3	1:09:14	21,0	2:04:36	37,7	5:30:00
Total AM			62,3%								

Como podemos verificar na figura abaixo, o sexo feminino passa 28% do seu tempo livre em atividades que se enquadram na categoria de Deslocamentos e Equilíbrios, seguindo-se Jogos, com 21%. Por último, com 13,3% de taxa de ocupação, está a categoria de Perícia e Manipulações. De referir que as meninas passaram 62,3% do seu tempo livre envolvidas em atividades motoras, enquanto o restante tempo (37,7%) foi ocupado com atividades não motoras.

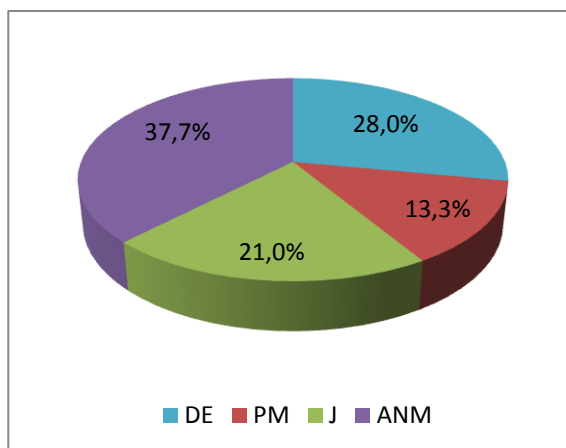


Figura 7 – Taxa de ocupação de cada categoria, pelo sexo feminino

Notámos que a categoria de Deslocamentos e Equilíbrios (28%) e a de Jogos (21%) têm as maiores taxas de ocupação no que diz respeito às atividades motoras livres. As meninas passaram bastante tempo em atividades como o salto e o equilíbrio em cordas e/ou bancos e jogos que implicam movimentos de locomoção. Tal como dita Eckert (1993), as meninas tendem “a distinguir-se em habilidades tais como saltitar, alternar passos, galopar, (...)”. (Eckert, 1993, p. 228) Assim, talvez essas atividades lhes dêem maior prazer o que faz com que se empenhem mais nelas. Sabemos também que existe “uma tendência crescente para a criança usar a opção mais bem-sucedida sob condições estáveis”. (Eckert, 1993, p. 223)

4.5.3 ATIVIDADE MOTORA LIVRE DOS RAPAZES

O quadro seguinte (quadro 6) apresenta o tempo de ocupação do sexo masculino em atividades correspondentes a cada categoria.

Quadro 6 - Tempo e valor percentual das crianças do sexo masculino em atividade livre

N=7	Sexo	Idade	DE		PM		J		ANM		tempo de observação
			tempo	%	tempo	%	tempo	%	tempo	%	
A	M	5	0:05:06	17,0	0:05:50	19,4	0:08:17	27,6	0:10:47	35,9	0:30:00
B	M	5	0:09:30	31,7	0:00:00	0,0	0:13:03	43,5	0:07:27	24,8	0:30:00
C	M	5	0:05:29	18,3	0:00:00	0,0	0:16:32	55,1	0:07:59	26,6	0:30:00
D	M	5	0:00:09	0,5	0:03:50	12,8	0:15:21	51,2	0:10:40	35,6	0:30:00
E	M	5	0:02:24	8,0	0:01:28	4,9	0:07:06	23,7	0:19:02	63,4	0:30:00
F	M	5	0:01:24	4,7	0:03:54	13,0	0:09:00	30,0	0:15:42	52,3	0:30:00
G	M	5	0:00:00	0,0	0:00:00	0,0	0:08:50	29,4	0:21:10	70,6	0:30:00
Total			0:24:02	11,4	0:15:02	7,2	1:18:09	37,2	1:32:47	44,2	3:30:00
Total AM			55,8%								

Relativamente ao sexo masculino, verificámos que a categoria de Jogos obteve uma taxa de ocupação de 37,2%, seguindo-se Deslocamentos e Equilíbrios, com 11,4%. A categoria de Perícia e Manipulações apresenta uma taxa de ocupação de apenas 7,2%.

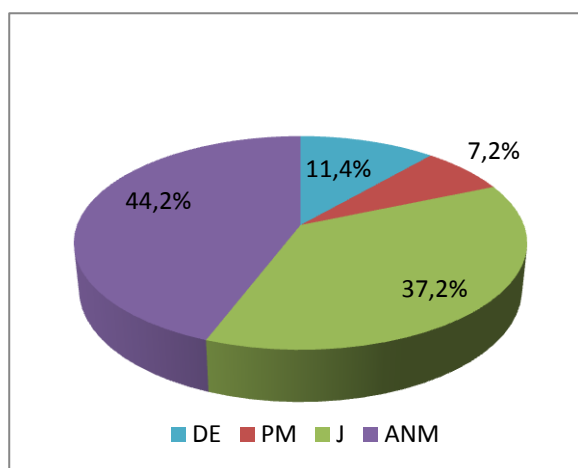


Figura 8 - Taxa de ocupação de cada categoria, pelo sexo masculino

Os elementos do sexo masculino ocuparam 55,8% do tempo em atividades motoras. Notámos, na figura acima, que a maior taxa de ocupação de atividade motora corresponde à categoria de Jogos (37,2%). De facto, Chateau (1975) refere que os rapazes

se empenham, mais frequentemente, em “jogos activos e vigorosos, jogos que implicam destreza e habilidade muscular, (...)”. (Chateau, 1975, p. 150) Sabemos também que os meninos mostram “maior habilidade no padrão de movimento do corpo integrado às atividades, (...)” (Eckert, 1993, p. 228), o que os leva a se adaptarem com facilidade aos diversos desafios que os jogos vão colocando.

4.5.4 ATIVIDADE MOTORA LIVRE: RAPARIGAS VS RAPAZES

O quadro que se segue (quadro 7) apresenta a comparação entre os valores totais dos elementos do sexo feminino com os do sexo masculino.

Quadro 7 - Valor percentual de cada categoria – raparigas VS rapazes

Género	População	DE	PM	J	AM Total	ANM
Raparigas	11	28%	13,3%	21%	62,3%	37,7%
Rapazes	7	11,4%	7,2%	37,2%	55,8%	44,2%

Comparando os dados relativos ao sexo masculino e feminino, verificámos que vai de encontro à referência de Hurlock (1978) que indica que “enquanto os rapazes são superiores às raparigas em skills que requeiram velocidade e coordenação da motricidade grosseira; as meninas são superiores aos meninos em skills manuais e skills que exijam equilíbrio”. (Neto, 2001, p. 17) No tempo em que as crianças do sexo masculino permaneceram em atividade motora, pudemos constatar que a categoria Jogos obteve a maior taxa de ocupação (37,2%). Nessa, os rapazes realizaram atividades de velocidade e coordenação da motricidade grosseira.

A categoria de Perícia e Manipulações obteve a menor taxa de ocupação por ambos os géneros mas, e embora não com uma diferença bastante acentuada, verificámos que a taxa de ocupação do sexo feminino (13,3%), em Perícia e

Manipulações, é superior à do sexo masculino (7,2%), o que vem a confirmar a referência de Hurlock (1978) citada acima.

Ainda pudemos refletir sobre as percentagens da categoria “Atividade não motora”, em que os rapazes passaram mais tempo do seu recreio livre em tarefas não motoras (44,2%) do que as raparigas (37,7%). Segundo Pellegrini, A., e Smith P. (1998) citado por Neto (sem data), “os rapazes empenham-se mais nas actividades físicas do que as raparigas.” (Neto, sem data, p. 7) Tendo este aspeto em mente, parece que o nosso estudo não vai de encontro ao citado, no entanto, achámos pertinente lembrar que os rapazes passaram grande parte do tempo em atividades referentes à categoria de Jogos (37,2%). No decorrer desse tempo, muitos foram os momentos considerados “atividade não motora”, em que os rapazes discutiam quais os jogos a executar, quem tomaria “a dianteira”, entre outros. cremos, assim, que essa diferença na categoria de “atividade não motora” entre rapazes e raparigas não está intencionalmente ligada ao facto de os elementos do sexo masculino serem menos ativos do que os do sexo feminino. Para além disso, devemos ter em conta que trabalhamos com uma população reduzida: rapazes (7) e raparigas (11).

4.5.5 ATIVIDADE MOTORA LIVRE DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS

O quadro seguinte (quadro 8) apresenta o tempo de ocupação dos elementos com 4 anos de idade nas atividades correspondentes a cada categoria.

Quadro 8 - Tempo e valor percentual das crianças com 4 anos de idade em atividade livre

Nº	Sexo	Idade	DE		PM		J		ANM		tempo de observação
			tempo	%	tempo	%	tempo	%	tempo	%	
I	F	4	0:08:57	29,8	0:08:44	29,1	0:00:00	0,0	0:12:19	41,1	0:30:00
M	F	4	0:08:18	27,7	0:05:35	18,6	0:00:52	2,9	0:15:15	50,8	0:30:00
Q	F	4	0:10:09	33,8	0:05:54	19,7	0:00:00	0,0	0:13:57	46,5	0:30:00
Total			0:27:24	30,4	0:20:13	22,5	0:00:52	1,0	0:41:31	46,1	1:30:00
Total AM			53,9%								

Os dados das crianças com 4 anos de idade apresentam uma taxa de ocupação em atividades motoras de 53,9% (soma de todas as categorias à exceção de “Atividade não motora”). A categoria de Deslocamentos e Equilíbrios encontra-se com uma taxa de ocupação de 30,4% e Perícia e Manipulações de 22,5%. É interessante verificar que os elementos com 4 anos de idade permaneceram apenas 1% do tempo total em Jogos, sendo que esse valor se origina apenas de uma das três crianças. Apesar do número de crianças com 4 anos ser bastante reduzida (três crianças), verificámos que as mesmas, não só, passaram quase metade do tempo disponível em atividades não motoras (46,1%), como também se autoexcluíram das atividades em grupo.

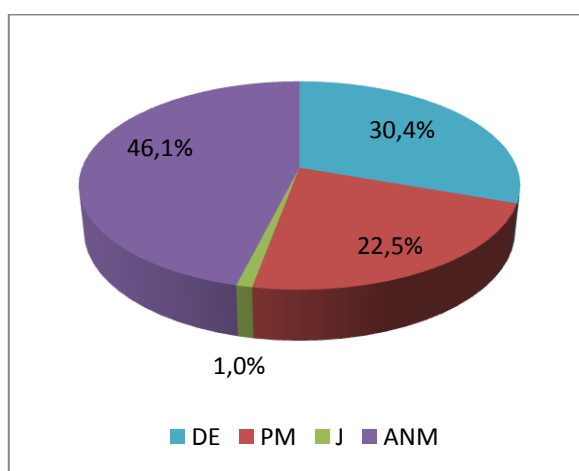


Figura 9 - Taxa de ocupação de cada categoria, pelas crianças com 4 anos de idade

Na visualização das imagens recolhidas notámos que as crianças mais novas sentiam um certo prazer em atividades como saltar, repetindo-as constantemente. Como refere Eckert (1993), “a criança de tenra idade tende a repetir suas habilidades motoras mais recentemente adquiridas ou em desenvolvimento”. (Eckert, 1993, p. 186)

Notámos, nas crianças de 4 anos de idade práticas mais isoladas, ou seja, menos sociais. A categoria de Perícia e Manipulações também detém uma elevada taxa de ocupação (22,5%) no âmbito das atividades motoras. As crianças mais novas fizeram uso de bolas, de forma individual, não interagindo com os colegas. A existência de material (neste caso, bolas) foi muito importante para as crianças mais novas dado que, como não se integram no grupo, no que respeita às atividades motoras, puderam realizar atividades

motoras de forma individual. Ferreira e Pereira (2001) referem que “o fornecimento de materiais para o tempo de recreio encoraja a participação de todas as crianças individualmente, em pequeno, ou grande grupo (...)”. (Ferreira & Pereira, 2001, p. 237)

A categoria de Jogos apresenta uma taxa de ocupação de apenas 1%. Segundo Chateau (1975), é pelos 4 anos de idade que as crianças começam a formar pequenos grupos de dois porém, “será preciso esperar pelos 5 anos para que verdadeiramente se faça sentir a necessidade de companheiros de jogo”. (Chateau, 1975, p. 62) As crianças mais novas não se integraram nas atividades que os colegas realizavam na categoria de “Jogos” ficando, algumas vezes, apenas a observar ou integrando-se por um tempo mínimo. Como refere Chateau (1975), “essa integração faz-se pouco a pouco, como se o pequeno tivesse de fazer uma aprendizagem. Com efeito, a princípio ele não desempenha no jogo dos grandes senão o papel de espectador”. (Chateau, 1975, p. 67)

4.5.6 ATIVIDADE MOTORA LIVRE DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS

O quadro seguinte (quadro 9) apresenta o tempo de ocupação dos elementos com 5 anos de idade nas atividades correspondentes a cada categoria.

Quadro 9 - Tempo e valor percentual das crianças com 5 anos de idade em atividade livre

			DE		PM		J		ANM			
N=15	Sexo	Idade	tempo	%	tempo	%	tempo	%	tempo	%	tempo de observação	
	A	M	5	0:05:06	17,0	0:05:50	19,4	0:08:17	27,6	0:10:47	35,9	0:30:00
	B	M	5	0:09:30	31,7	0:00:00	0,0	0:13:03	43,5	0:07:27	24,8	0:30:00
	C	M	5	0:05:29	18,3	0:00:00	0,0	0:16:32	55,1	0:07:59	26,6	0:30:00
	D	M	5	0:00:09	0,5	0:03:50	12,8	0:15:21	51,2	0:10:40	35,6	0:30:00
	E	M	5	0:02:24	8,0	0:01:28	4,9	0:07:06	23,7	0:19:02	63,4	0:30:00
	F	M	5	0:01:24	4,7	0:03:54	13,0	0:09:00	30,0	0:15:42	52,3	0:30:00
	G	M	5	0:00:00	0,0	0:00:00	0,0	0:08:50	29,4	0:21:10	70,6	0:30:00
	H	F	5	0:04:40	15,6	0:02:59	9,9	0:07:23	24,6	0:14:58	49,9	0:30:00
	J	F	5	0:11:40	38,9	0:01:20	4,4	0:05:47	19,3	0:11:13	37,4	0:30:00

K	F	5	0:03:53	12,9	0:07:34	25,2	0:08:08	27,1	0:10:25	34,7	0:30:00
L	F	5	0:09:16	30,9	0:03:56	13,1	0:09:48	32,7	0:07:00	23,3	0:30:00
N	F	5	0:10:19	34,4	0:00:27	1,5	0:14:45	49,2	0:04:29	14,9	0:30:00
O	F	5	0:03:17	10,9	0:03:41	12,3	0:14:51	49,5	0:08:11	27,3	0:30:00
P	F	5	0:08:39	28,8	0:02:17	7,6	0:06:37	22,1	0:12:27	41,5	0:30:00
R	F	5	0:13:07	43,7	0:01:28	4,9	0:01:03	3,5	0:14:22	47,9	0:30:00
Total			1:28:53	19,8	0:38:44	8,6	2:26:31	32,6	2:55:52	39	7:30:00
Total AM			61%								

Os dados relativos aos elementos com 5 anos de idade apontam para uma taxa de ocupação de 61% em atividades motoras (soma de todas as categorias à exceção de “Atividade não motora”). Em 32,6% do tempo total estão os Jogos, seguidos de Deslocamentos e Equilíbrios, com 19,8%. Por último, Perícia e Manipulações, com 8,6% de taxa de ocupação.

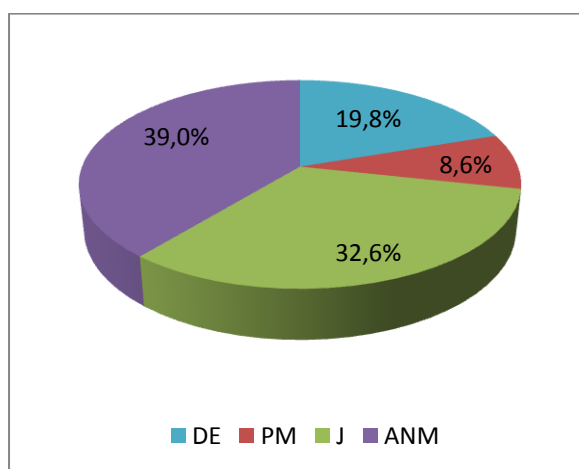


Figura 10 - Taxa de ocupação de cada categoria, pelas crianças com 5 anos de idade

Como já foi referido atrás, é aos 5 anos que se faz verdadeiramente “sentir a necessidade de companheiros de jogo”. (Chateau, 1975, p. 62) Assim, abordando a taxa em atividades motoras, notamos que a mais alta pertence à categoria de Jogos (32,6%), onde as crianças socializaram entre si no desenrolar de jogos tradicionais.

A figura 10 mostra-nos também uma elevada taxa de ocupação em “Atividades não motoras”. É necessário referir que, embora essa taxa possa ser diminuída pela intervenção de um adulto e pela prática regular de atividades motoras, não faz sentido subestimá-la pois o espaço de recreio é onde as crianças “brincam, conversam e fazem coisas diferentes das da sala de aula” (Marques, 2001, p. 193) e onde “os amigos e atividades a realizar são escolhidos sem a influência direta dos adultos”. (Marques, 2001, p. 184) No entanto, não podemos esquecer que “é o apoio e atenção dos adultos, ou a sua falta, que podem fazer do recreio um espaço de prazer ou de terror, de liberdade de respeito ou de opressão e agressividade, de alegria e amigos ou de tristeza e solidão”. (Marques, 2001, p. 184)

4.5.7 ATIVIDADE MOTORA LIVRE: 4 ANOS VS 5 ANOS

O quadro (quadro 10) que se segue apresenta a comparação entre os valores totais dos elementos com 4 anos de idade com os de 5 anos de idade.

Quadro 10 - Valor percentual de cada categoria – 4 anos vs 5 anos

IDADE	População	DE	PM	J	AM total	ANM
4 anos	3	30,4%	22,5%	1,0%	53,9%	46,1%
5 anos	15	19,8%	8,6%	32,6%	61%	39%

Embora não possamos dar grande relevância aos dados recolhidos uma vez que a amostra com 4 anos de idade é significativamente pequena, notámos, aqui, um contraste nos dados obtidos, comparando com as crianças de 5 anos de idade. Tal como Pellegrini (1995), verificámos “que o mesmo espaço é utilizado de formas muito diferentes por crianças de grupos diferentes, (...)”. (Morouço et al., 2011, p. 256)

As crianças com 4 anos de idade apresentam apenas 1% de taxa de ocupação em “Jogos”, contrariamente aos elementos com 5 anos de idade, que apresentam a maior

taxa de ocupação nessa categoria (a seguir a ANM – 39%), com 32,6%. Os jogos de movimento com regras “são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 59) sendo que, é muito importante incentivar as crianças para a sua concretização.

Sabemos que a integração das crianças mais novas nas brincadeiras das mais velhas faz-se pouco a pouco, sendo que, “a princípio ele não desempenha no jogo dos grandes senão o papel de espectador”. (Chateau, 1975, p. 67) Também, segundo Lodd e Coleman (2002), “quando as crianças têm realmente a oportunidade de interagir, elas mostram-se selectivas na escolha dos seus amigos. Preferem quase sempre crianças aproximadamente da mesma idade”. (Lodd & Coleman, 2002, p. 137)

4.5.8 PREFERÊNCIAS DE ATIVIDADE MOTORA

A figura abaixo (figura 11) expõe a percentagem correspondente às respostas das crianças sobre quais as atividades que preferiram realizar.

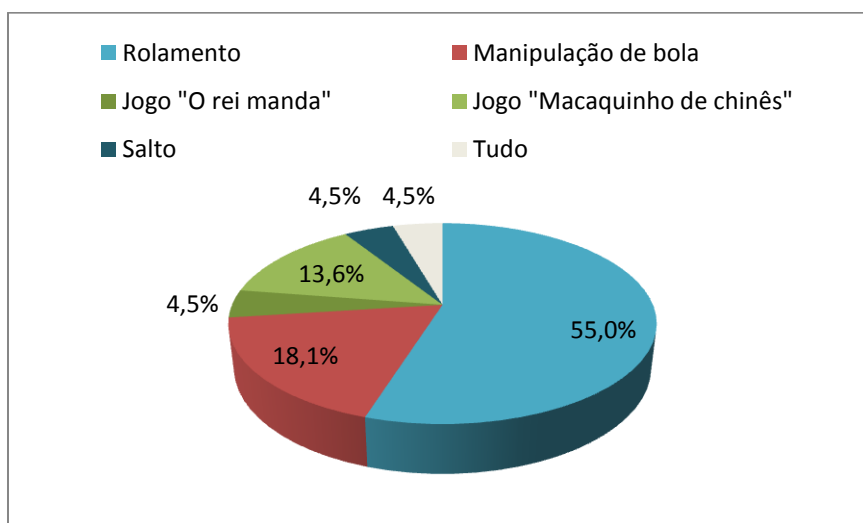


Figura 11 - Atividades preferidas

A população geral apresenta uma preferência por rolamentos em 55% das respostas. O Jogo “O rei manda” (4,5%), o “Salto” (4,5%) e “Tudo” (4,5%) ficaram com a taxa preferencial mais baixa.

Notámos, na figura 11, uma taxa preferencial elevada nos rolamentos, sendo que muitas crianças afirmaram ser “muito divertido” de executar.

A figura abaixo (figura 12) expõe a percentagem correspondente às respostas da população geral sobre quais as atividades que preferiram realizar, estas já enquadradas nas várias categorias. Na categoria de Deslocamentos e Equilíbrios estão inseridos “saltos” e “rolamentos”; em Perícia e Manipulações, a “manipulação de bola”; em Jogos “O rei manda” e o Jogo “Macaquinho de chinês”. “Tudo” refere-se à resposta de uma criança, a qual não especificou as atividades.

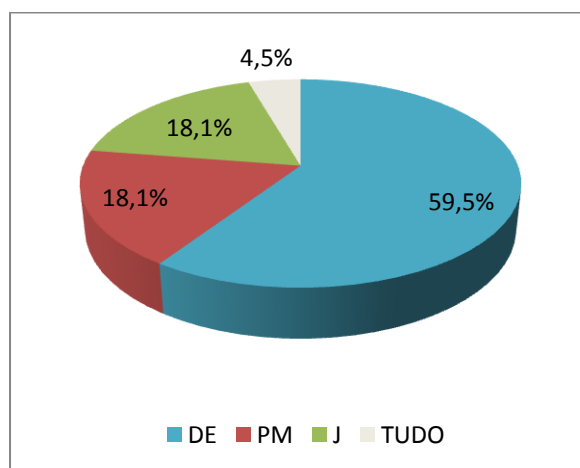


Figura 12 - Atividades preferidas enquadradas nas categorias definidas

Resumindo, a figura 11 apresenta as atividades que as crianças mencionaram como sendo as que mais gostaram de realizar. Notámos que 55% das respostas deu preferência aos rolamentos, estes, presentes em 12 respostas. Esses estão, na figura 12, enquadrados na categoria de Deslocamentos e Equilíbrios, com 59,5% das respostas (“salto” - 4,5% e o “rolamento” - 55%), obtendo a maior taxa de preferências.

O quadro seguinte (quadro 11) apresenta o valor percentual de cada categoria, comparando a taxa de ocupação com as preferências das crianças.

Quadro 11 - Valor percentual de cada categoria – ocupação vs preferência

	DE	PM	J	ANM	TUDO
Ocupação	21,5%	10,9%	27,3%	40,3%	
Preferência	59,5%	18,1%	18,1%	0%	4,5%

De acordo com o quadro 11 verificámos um desfasamento entre as atividades que as crianças mais realizaram e aquelas que essas mencionaram como sendo as que preferiram realizar. Analisando apenas os dados de “Atividade Motora” desenvolvidos pelas crianças deste estudo, constatámos que a categoria mais representativa foi “Jogos” (27,3%) enquanto a preferência mais registada enquadra-se na categoria “Deslocamentos e Equilíbrios” (59,5%). Este aspeto foi também evidente num estudo de Pereira e Neto (1997) onde se verificou que “para grande parte dos indivíduos, aquilo que preferem e realizam não são coincidentes”. (Pereira & Neto, 1997, p. 230)

Embora os dados pareçam contraditórios, são extremamente interessantes de explorar, podendo tirar-se algumas conclusões importantes.

Depois de uma análise cuidadosa dos elementos audiovisuais recolhidos para estudo, notámos que, realmente, o rolamento é a atividade preferida de mais de metade da população. Acontece que, devido ao número limitado de materiais disponíveis e a uma incapacidade, por parte das crianças, de os gerir, levou-as a permanecer, grande parte do tempo, em fila, à espera da sua vez para concretizar o rolamento. Esta espera está incluída na categoria de “Atividade não motora” que, embora abranja um grande número de ações, uma análise visual das ações das crianças fez notar que esse tempo de espera predomina, juntamente com o tempo de “conversa e discute com os colegas”, sobre todas as outras ações incluídas em “Atividade não motora”. O Ministério da Educação (1997) enfatiza o facto de que os espaços, na educação pré-escolar, devem ser diversos pois “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos

condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”. (Ministério da Educação, 1997, p. 37)

A categoria de “Atividade não motora”, como pudemos constatar na análise dos quadros 4 a 9, teve a maior taxa de ocupação, tanto a nível geral (40,3%), como diferenciando por género (feminino – 37,7%; masculino – 44,2%) ou idade (4 anos – 46,1%; 5 anos – 39%). É um dado preocupante do qual, fazendo uso do parágrafo anterior, podemos retirar conclusões vitais para a importância do melhoramento do recreio.

Na categoria de “Atividade não motora”, como já foi referido, predomina a ação de espera para realização de determinada atividade e a de socialização com os colegas. Estes factos enfatizam a importância da disponibilização de materiais, tendo em conta o número de crianças que os acede. Um meio pobre é um meio com escassez de estímulos e, como sabemos, “o atrofamento do espaço conduz ao atrofamento do corpo e da inteligência.” (Neto, 2001, p. 105) Assim, arriscamo-nos a que um número ínfimo de crianças tenha acesso a determinada ação, ou que, pior ainda, talvez se frustrem de esperar a sua vez ou a sua oportunidade e passem a se afastar da atividade.

“É necessário pensar e agir sobre este problema urgentemente, criando condições saudáveis aos direitos da vida infantil – espaço e equipamentos que permitam a exploração, imitação, criação, invenção e construção” (Neto, 2001, p. 109) por parte de todas as crianças.

Também devemos enfatizar a importância da intervenção de um adulto, não só em contexto formal, mas também não-formal. Alguém atento e interessado nos interesses e necessidades das crianças poderá ajudá-las a gerir melhor o espaço, de modo a que todos usufruam, por algum tempo, de um determinado material ou atividade. “Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo aos educadores tirar partido das situações, espaços e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora”. (Ministério da Educação, 1997, p. 59)

Na figura 9 notámos que a população (4 anos de idade) passou quase metade do tempo em “Atividade não motora” (46,1%) podendo, uma análise visual das filmagens, fazer notar que se afastam das atividades em que partilham o mesmo material, ou

tenham de socializar com outros elementos, como é o caso de “Jogos”, apresentando uma taxa de ocupação de 1%. Podemos referir, com base numa análise visual cuidada, que esta percentagem pertence a uma das três crianças de quatro anos, a qual, em dois pequenos momentos, se juntou aos colegas com pouco êxito de integração. Também aqui, vemos a importância da intervenção de um adulto, que pode e deve auxiliar as crianças mais novas e encorajá-las para que se integrem nas atividades. Sabemos que “o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas”. (Ministério da Educação, 1997, p. 39)

Pensamos que, a elevada taxa apresentada na categoria de “Atividade não motora” (em que as crianças não estão em atividade motora como a categorizámos) se deve, também, ao facto de, muitas vezes, as atividades físicas não estruturadas não estarem presentes na rotina das crianças, não havendo incentivo a tal. É um facto lamentável, este, que também Halverson (1966) citado por Flinchum (1981) referiu: “raramente se tem dado maior atenção à importância da experiência motora no desenvolvimento total da criança em idade pré-escolar”. (Flinchum, 1981, p. 3) Parece haver, realmente, uma “tendência a considerar a recreação como um intervalo destituído de qualquer preocupação educativa, (...)”. (Leif & Brunelle, 1978, p. 130)

Desta forma, segundo os resultados obtidos, temos a ideia de que as crianças não souberam potenciar ao máximo, o tempo livre disponível com tarefas motoras. Obtém-se, assim, uma análise conclusiva preocupante e inquietante que determina “a necessidade de uma atenção especial sobre o estado das condições biológicas do corpo e uma reposição do valor da Educação através da Motricidade como prática enquadrada na formação geral da população escolar”. (Neto, Barreiros & Pais, 1989, p. 10)

4.6 CONCLUSÕES

Na análise dos dados gerais notámos que a maior taxa de ocupação em atividade motora pertence à categoria de Jogos (27,3%). As crianças realizaram, essencialmente, jogos tradicionais, curiosamente, aqueles abordados por mim e pela colega de estágio nas sessões de motricidade e/ou lazer. É um facto interessante pois as crianças não dispunham regularmente, antes das nossas intervenções, de sessões de motricidade. Talvez as crianças não tenham tido acesso a outros jogos que não os que abordámos com elas e, por isso, foram esses que se verificaram.

Verificando os dados relativos ao sexo masculino, identificámos que a maior taxa de ocupação em atividade motora pertence a Jogos (37,2%). Já o sexo feminino apresentou uma postura menos sociável e mais isolada, com a maior taxa de ocupação em atividade motora na categoria de Deslocamentos e Equilíbrios (28%).

Ambos os sexos passaram mais de metade do tempo em atividade motora, sendo que a taxa de ocupação foi de 62,3% para as raparigas e 55,8% para os rapazes. Importa referir que, antes e durante a ocupação dos rapazes na categoria de Jogos, esses ocupavam bastante tempo em discussões sobre qual o jogo a desenrolar; quem tomaria “a dianteira”; entre outros assuntos relacionados, diminuindo, de alguma forma, o tempo em atividade motora.

No que diz respeito à análise dos dados tendo em conta a faixa etária, notámos que as crianças com 5 anos de idade se mantiveram mais tempo ocupadas em atividades motoras (61%) do que as crianças com 4 anos de idade (53,9%). Estas, apresentam uma taxa de ocupação de apenas 1% na categoria de Jogos, contrastando com os 32,6% nas crianças com 5 anos de idade. Pudemos verificar, assim, que as crianças mais novas não interagem tanto com os colegas nem procuram ocupar-se de atividades que envolvam a socialização. Chateau (1975) refere que “será preciso esperar pelos 5 anos para que verdadeiramente se faça sentir a necessidade de companheiros de jogo”. (Chateau, 1975, p. 62)

Na análise dos dados, tanto a nível geral (10,9%) como por género (F-13,3%; M-7,2%) ou idade (4 anos- 22,5%; 5 anos- 8,6%), notámos que a categoria de Perícia e

Manipulações apresenta quase sempre a menor taxa de ocupação (no caso das crianças com 4 anos de idade, é a menor a seguir a Jogos- 1%). Na visualização dos vídeos recolhidos, verificámos que as crianças nunca utilizam as bolas para interagir com os colegas, fazendo um uso individual destas notando-se, por vezes, uma rápida desmotivação.

O movimento é a base do desenvolvimento humano a nível motor, cognitivo e afetivo. A sua privação, principalmente nas idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, acarreta elevados riscos, sendo que é neste período que os padrões motores fundamentais emergem na criança e devem ser aperfeiçoados através de diversas tarefas básicas de movimento. (Neto, Barreiros & Pais, 1989; Gallahue, 2002) Assim, nos jardins de infância, devem existir espaços destinados à prática de atividades motoras livres e/ou estruturadas, permitindo o acesso de todas as crianças a uma ampla variedade de movimentos.

Embora existam imensos estudos a comprovar a importância do movimento, compilando em páginas sem fim os inúmeros benefícios que esse acarreta, parece haver uma certa indiferença irresponsável por parte dos educadores/professores e até da sociedade em geral. Em vez de uma “cultura do corpo em movimento”, privilegia-se a “cultura do descanso eterno”, em que os momentos de exploração livre devem ser os mais sossegados possíveis, destituindo-se, de forma irremediavelmente irrefletida, o poder educativo das atividades motoras. (Leif & Brunelle, 1978; Flinchum, 1981; Pessanha, 1997; Neto, 2001)

A verdade é que deveria haver a preocupação de se assegurar o acesso à ação motora livre e/ou orientada, de um modo a que cada criança usufruísse das mais diversificadas experiências de movimentos, associadas à exploração de espaços e materiais. Também estes deveriam ser cuidadosamente pensados, não acarretando riscos e sendo acessíveis a todas as crianças. O ambiente deve estimular muitas possibilidades de movimentos e o educador, auxiliar de educação ou qualquer outra pessoa responsável pelas crianças (incluindo os encarregados de educação), devem preocupar-se em acompanhar as suas ações, seja em atividade livre ou não. Este acompanhamento permite que se conheça os interesses, capacidades e necessidades de cada criança.

(Zabalza, 1987; Morouço et al., 2011) A intervenção do adulto deve possibilitar um melhor aproveitamento dos materiais e do tempo; constituir um incentivo para uma vida ativa; promover a socialização; e até explorar o carácter pedagógico transversal da motricidade.

O estudo realizado fez-nos refletir acerca da importância da intervenção do adulto. Atendendo aos nossos resultados, a participação de um adulto poderá integrar as crianças mais novas (4 anos de idade) nas diversas atividades correntes, incentivando-as e ajudando-as a ultrapassar possíveis receios ou sentimentos de incapacidade. Também, a nível geral, se as crianças não estão habituadas a ter, pelo menos, um momento diário de atividade motora livre, há um promover nelas de uma vida sedentária, que as leva a não se interessarem pela prática motora, talvez por desconhecerem o grande prazer que daí decorre. (Neto, Barreiros & Pais, 1989; Morouço et al, 2011) O facto de, também, não serem incentivadas a tal e serem constantemente privadas disso, fá-las desenvolver uma atitude padrão enquadrada no que se requer delas (estar o mais quietas possível), não ingressando em tarefas motoras que seriam, na verdade, a sua ação mais espontânea.

Foi mencionado, no estudo, também relativamente à categoria de “Atividade não motora”, o facto de muitas crianças terem passado muito tempo em espera para a realização de rolamentos. Neste ponto, podemos mencionar o papel do adulto e o papel dos materiais disponíveis. Na realidade, as crianças tinham cinco pequenos colchões ao dispor sendo que, estando todos juntos, faziam fila de um dos lados, aproveitando apenas um colchão. Ou seja, as crianças tinham ao dispor colchões suficientes para a prática de rolamentos sem que passassem muito tempo (quase nenhum) em espera porém, não os souberam aproveitar. Aqui entra a importância da intervenção do adulto. Este, como profissional interessado na prática das crianças, teria a capacidade de ajudar as crianças a gerir melhor os materiais. É importante notar que a interferência do adulto deve resultar em ações compreendidas pelas crianças sendo que, assim, com uma prática constante, elas se tornarão mais autónomas e capazes de fazer uma gestão dos materiais da forma que lhes for mais conveniente.

As crianças não executaram tantos rolamentos quantos os que as respostas à entrevista fazem prever (55% das respostas). cremos que este facto se deve à má gestão

dos materiais disponíveis (colchões): as crianças fizeram uma fila única perante cinco colchões, o que as levou a estar muitos períodos de tempo à espera da sua vez visto que, realmente, foram muitas as crianças a privilegiar os rolamentos. Essa fila única bastante extensa poderá até ter gerado sentimentos de desânimo e frustração, pelo tempo de espera, levando algumas crianças a dispersarem e não repetirem o exercício.

Todos os aspetos mencionados alertam para a necessidade e importância da intervenção de um adulto e da prática regular de atividades motoras. Se isso acontecesse, haveria uma melhor gestão do espaço e dos materiais; melhor integração das crianças mais novas nas atividades, maior variedade de atividades diversificando-se o aproveitamento dos materiais, maior incentivo para a prática de atividades motoras diminuindo-se o tempo em repouso e/ou de discussão com os colegas, entre muitos outros. (Marques, 2001)

O jardim de infância deve preocupar-se com o impacto do movimento no desenvolvimento do ser humano, incutindo no educador o dever de tirar partido das situações, espaços e materiais de modo a assegurar o desenvolvimento global e pleno do indivíduo. (Ministério da Educação, 1997)

Queremos uma sociedade ativa e orgulhosa da possibilidade de desfrutar de uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes mas, para isso, precisamos, urgentemente, de dar passos para melhorar os passos que deixam pegadas nos espaços do Jardim.

4.6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma das grandes limitações deste estudo encontrou-se na sua reduzida população: 18 crianças. Desta forma, as conclusões deste trabalho aplicam-se apenas a essa mesma população. Por outro lado, a população em estudo englobou apenas crianças da mesma instituição, pelo que os resultados observados podem ter sido influenciados pelas práticas dessa instituição. Assim sendo, não podemos generalizar os resultados obtidos a crianças de outras instituições.

O tempo disponível para o decorrer do estudo também se evidenciou muito limitado pelo que, se o prazo fosse mais alargado, o estudo poderia também ter-se estendido a outras facetas e respondido a muitas outras questões. Tratando-se de uma limitação deste estudo, pensamos que é uma dimensão a ter em conta em trabalhos futuros.

Também seria importante que estudos próximos procurassem abranger um maior número de crianças, de diversas instituições. Além disso, seria também interessante que futuros estudos verificassem a influência de programas lúdicos na aquisição de competências motoras, cognitivas, afetivas e sociais; estudos que explorem a influência da intervenção de um adulto na prática de atividades livres da criança; estudos que foquem as diferenças entre a prática de atividades livres com materiais e sem materiais; estudos que explorem a rotina diária de cada criança e conclua quais as influências que essa terá na sua abordagem à prática de atividades livres.

4.6.2 CONTRIBUTOS DO ESTUDO

O presente estudo contribuiu para que a minha futura prática pedagógica seja mais consciente, no que respeita à importância do movimento na vida dos indivíduos.

Concluímos que a atividade motora é tão inerente à vida das crianças que lhes retirar esse direito é confiscá-las ao sedentarismo e à limitação das capacidades motoras.

Verificámos que a prática de atividade motora é tão importante que, seja orientada, como também livre, dá à criança a oportunidade de viver a espontaneidade, a descoberta e, aos poucos, se vá integrando como ser social. Não restam dúvidas de que a intervenção de um adulto ajudará a criança em múltiplos aspetos, assim como a introdução de materiais aumentará as oportunidades que as crianças têm de se privilegiar com práticas mais ricas e diversas.

Sem dúvida que encerro o capítulo com muita vontade de fazer a diferença, abordando a atividade motora como uma prática com um potencial pedagógico incomparável.

4.7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L.; Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Beckenkamp, D., Tornquist, L. & Burgos, M. (2011). *Brincadeiras praticadas no recreio escolar e nas horas de lazer*. Revista Digital, 156, 1. Recuperado em 21 Dezembro, 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd156/brincadeiras-praticadas-no-recreio-escolar.htm>

Borges, C. (1987). *Educação física para o pré-escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Brito, A. (1971). *Educação física infantil: teoria e prática*. Lisboa: Livraria Portugal.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântico Editora.

Delors, J. (1996) *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, UNESCO.

Department of education and Science. (1972). *Movimento: Educação física nas primeiras idades*. Lisboa: F. Sintra da Encarnação.

Eckert, H. (1993). *Desenvolvimento Motor*. S. Paulo: Manole

Ferreira, A. & Pereira, B. (2001/org.). *Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola*. In: Pereira, B. & Pinto, A. (Coord.). *A escola e a criança em risco – Intervir para prevenir* (pp. 183-196). Porto: Edições ASA.

Flinchum, B. (1981). *Desenvolvimento motor da criança*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

Gallahue, D. (2002/org.). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na Educação de Infância*. In: B. Spodek (ed) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gallahue, D., & Ozmun, J. (1995). *Understanding motor development*. Infants, children, adults (3th Ed.). USA: WCB Brown & Benchmark.

Graham, G. (1992). *Teaching children physical education, becoming a master teacher, observing and analyzing*. Illinois: Human Kinectics.

Ide, S. (2001). *O jogo e o fracasso escolar*. In: Kishimoto (2001). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. (pp. 89-107). São Paulo: Cortez.

Leif, J., Brunelle, L. (1978). *O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lodd, G. & Coleman, C. (2002/org.). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In: Spodek (ed) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, A. (2001/org.). *A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais*. In: Pereira, B. & Pinto, A. (Coord.). *A escola e a criança em risco – Intervir para prevenir* (pp. 183-196). Porto: Edições ASA.

Mendes, G. (2011). *Considerações sobre a Educação Física escolar: o ato motor e a prática pedagógica na escola*. Revista Digital, 156, 1. Recuperado em 19 Dezembro, 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd156/o-ato-motor-e-a-pratica-pedagogica-na-escola.htm>

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: DEB

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar e 1º ciclo*. Lisboa: DEB. Recuperado em 22 Novembro, 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=43&level=1>

Morouço, P., Vasconcelos, O., Barreiros, J. & Matos, R. (2011). *Estudos em desenvolvimento motor da criança IV*. Lisboa: ESECS, Centro de Investigação em Motricidade Humana.

Neto, C. (sem data). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor*. Lisboa: Edições FMH. Recuperado em 22 Novembro, 2011, de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/jogonacrianca.pdf>

Neto, C. (1984). *Motricidade infantil e contexto social*: Suas implicações na organização do ensino. Horizonte, 1, 1, 8-17.

Neto, C. (1997a). *Tempo e espaços de jogo para a criança*: Rotinas e mudanças sociais. In: Neto, C. (1997). O jogo e o desenvolvimento da criança (pp. 10-22). Edições FMH.

Neto, C. (1997b). *Educação por meio do movimento e do jogo*. In: Neto, C. (1997). O jogo e o desenvolvimento da criança (pp. 226-237). Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (2000). *A Educação motora e as "culturas de infância"*: A importância da Educação Física e desporto no contexto escolar. Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.

Neto, C., Barreiros, J. & Pais, N. (1989). *Actividade lúdica no Jardim-de-infância*. Antologia de textos. Guarda: IP/ESSE. Gabinete de Antropologia do Jogo.

Neto, C. & Serrano, J. (1997). *As rotinas da vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano*. In: Neto, C. (1997). O jogo e o desenvolvimento da criança (pp. 206-225). Lisboa: Edições FMH.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.

Pellegrini, A., Holmes, R. (2005). *Recess, cognitive performance, and school adjustment* - The role of recess in Primary School. Recuperado em 26 Fevereiro, 2012, de <http://udel.edu/~roberta/play/Pellegrini.pdf>

Pereira, B. & Neto, C. (1997/org.). *A infância e as práticas lúdicas* – estudo das actividades livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In: Pinto, M. & Sarmiento, M., As crianças – Contextos e identidades (pp. 219-164). Braga: Edições do Centro de Estudos da Criança. Colecção Infants

Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (1997). *Os espaços de recreio e a prevenção do "bullying" na escola*. In Neto, C., O Jogo e o Desenvolvimento da Criança (pp. 238-257). Lisboa: Edições FMH.

Pessanha, A. (1997). *Actividade lúdica associada à literacia*. In: Neto, C. (1997). O jogo e o desenvolvimento da criança (pp. 151-169). Lisboa: Edições FMH.

Ramalho, M. (1997). *Análise Multidimensional do Recreio Pré-escolar*. In: Neto, C. (1997). O jogo e o desenvolvimento da criança (pp. 258-267). Lisboa: Edições FMH.

Rodríguez, C. (2002a). *La actividad motriz del niño y la niña de 4 a 5 años*. Revista Digital, 47, 1. Recuperado em 22 Novembro, 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd47/am45.htm>

Rodríguez, G. (2002b). *La actividad motriz del niño y la niña de 5 a 6 años*. Revista Digital, 49, 1. Recuperado em 22 Novembro, 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd49/am56.htm>

Siedentop, D. (1998) *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

5 REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E II

“Pelo sonho é que vamos,/comovidos e mudos./ (...) / Chegamos? Não chegamos?/ Partimos. Vamos. Somos.” E assim, como dita Sebastião da Gama, também eu, pelo sonho, comecei uma nova jornada: o Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Passei o primeiro semestre em constante ansiedade pela ideia de estagiar no 1º Ciclo. Com o segundo semestre a aproximar-se, quase me arrependi da opção de mestrado escolhida. A Educação Pré-escolar foi a motivação de ingressar no curso de Educação Básica porém, para possíveis benefícios futuros, decidi frequentar o Mestrado não só de ensino em Educação Pré-escolar mas também de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O 1º Ciclo sempre me pareceu assustador: programas para cumprir; crianças exigentes, cheias de questões e vontade de aprender; conteúdos programáticos um tanto ou quanto mais exigentes; fichas de avaliação; entre outros. A minha insegurança, durante o primeiro semestre, aumentava ainda mais quando os professores me questionavam nas aulas e eu me sentia muito pouco à vontade para responder, bloqueando o raciocínio. Esses momentos desmotivavam-me ainda mais, fazendo-me crer que nunca conseguiria lidar com o espírito atento e curioso das crianças no 1º Ciclo.

O tempo passou lentamente e em constante agitação até ao dia em que soube onde começaria a “grande tempestade” (pensava eu). Uma turma do 2º ano, de uma escola EB1 do concelho de Viana do Castelo viria a acolher-me, juntamente com a professora orientadora.

Nos primeiros dias de observação sentia-me bastante agitada. A professora orientadora demonstrava ser uma excelente profissional e eu tinha receio de nunca conseguir estar à sua altura e “estragar” todo o trabalho que ela já tinha desenvolvido com as crianças. Muitas vezes, sentada a um canto da sala, assistia atentamente às sessões e via, na sua prática, tudo o que tinha aprendido na teoria e ainda mais: acreditar no potencial dos alunos; desafiá-los; fomentar a autoestima e a autonomia; ser rigorosa; estimular um clima de gosto pela descoberta; variar as estratégias de ensino; entre

muitos outros aspetos. A professora tinha uma prática tão envolvente que até eu já me sentia parte integrante da turma. Confesso que as suas expectativas em relação às capacidades das crianças eram tão elevadas que, quando colocava alguma questão difícil, eu ficava a “rezar” para que não me solicitasse para responder. Bem, o que é certo é que, muitas vezes, já as crianças estavam impacientemente com o dedo no ar e ainda eu pensava na resposta. Tornava-se óbvio que aquelas crianças tinham algo de muito especial: esse algo era a professora. Tal foi a minha admiração por ela que, para mim, é hoje, não um exemplo, mas um modelo a seguir.

A fase de observação foi curta pois a professora sugeriu que começássemos logo (eu e a colega de estágio) a auxiliar as crianças na resolução das diversas tarefas e no esclarecimento de dúvidas. Nestes momentos de cooperação com a professora fui-me sentindo cada vez mais à vontade, talvez por essas sessões não serem de minha única responsabilidade. Também, à medida que o tempo passava e vivenciava a sua prática, fui adquirindo alguns dos seus hábitos e estratégias de ensino.

Acordei sobressaltada na véspera da minha primeira implementação. Muitas questões teimavam em gritar mais alto que o sono e lembro-me de passar uma grande parte da noite acordada. “-Será que a escola dispõe de projetor? Será que a sala terá disponível um quadro branco, para evitar as minhas crises alérgicas ao pó de giz? E as crianças? Serei capaz de as cativar e arranjar formas de aprenderem de forma eficaz e agradável para todos? Será uma turma “rebelde”? Se sim, como lidarei com isso?”, todas estas questões geravam em mim um mal estar e insegurança que me faziam suar de medo.

Eu e a colega de estágio entrámos na sala faltavam mais de 10 minutos para o toque de entrada, tal era a ansiedade e empenho para que tudo corresse bem. Verifiquei os materiais, o ambiente da sala, voltei a rever a planificação e pousei-a por perto, por me fazer sentir mais confiante. Nos minutos de que dispunha ainda antes do toque senti-me ficar cada vez mais agitada, sendo que o coração batia tão descompassadamente depressa que qualquer folha que pousasse no peito se moveria no seu ritmo. Eis que a campainha soa e aquele vazio da sala tão cheio de sensações turbulentas se ocupa de crianças bem-dispostas, falando e discutindo entre si, tropeçando, ora em mochilas, ora

em cadeiras já ocupadas por seres cheios de vontade de aprender. De repente, como se me tivesse sentido em casa, a ansiedade transformou-se em energia e toda aquela boa disposição fez de mim bem-vinda, dando-me vontade e força para fazer o meu melhor. E assim foi, todos os dias! Aos poucos, fui-me sentindo cada vez mais capaz de me desafiar, desafiando as crianças. A professora orientadora, sempre atenta às planificações e às implementações, nunca poupou dicas, conselhos, críticas e elogios. Sempre disposta a ajudar e orientar, em todos os momentos deu de si e da sua experiência, ensinando-me o que nunca mais esqueci: “ACREDITAR!” É preciso acreditar que somos capazes de ser um exemplo e de fazer a diferença. Devemos tomar como obrigação ser competentes e acreditar nas crianças. Essas, não têm um potencial definido, nós, como professores/educadores, é que criamos o potencial nelas. Ao acreditar, desafiámo-las a ir cada vez mais longe e a dar cada vez mais de si, acreditando, também elas, nas suas capacidades ilimitadas. Foi com base neste raciocínio que trabalhei, dando por mim a fazer das crianças uma fonte recetora das minhas próprias questões/dúvidas, dando-lhes a oportunidade de descobrir comigo, de criar um gosto pela pesquisa, pelo saber, pelo levantamento de mais e mais questões sempre partindo para a descoberta. “Oportunidade”, referi. É isso mesmo, as crianças precisam que lhes sejam dadas oportunidades que as tirem do limite das capacidades diminuídas. Eu também estava mesmo a precisar da oportunidade de estagiar na turma do 2ºB daquela escola, e que benéfica que foi para mim!

Tanto eu, como a colega de estágio, esforçámo-nos sempre para dar o nosso melhor seguindo, de perto, as orientações atentas e dedicadas da professora.

Sempre fomos bem recebidas, tanto pela parte do pessoal docente como pelos funcionários. A professora, muito satisfeita com o nosso trabalho, elogiava-o constantemente. Tal foi o seu orgulho que os elogios bateram na porta do outro 2º ano da escola e a professora dessa turma convidou-nos a realizar uma sessão de experimentação (Estudo do Meio) com os seus alunos. Eu e a colega de estágio sentimo-nos muito satisfeitas pois todo o nosso esforço e dedicação eram reconhecidos. Recordo o dia em que as duas turmas do 2º ano se juntaram numa das minhas intervenções “Curiosidade” e de ter corrido tão bem que foi nesse momento que conheci a verdadeira

sensação de orgulho. Precisei de coragem, esforço, muitas horas de trabalho, uma grande mudança de pensamento, muita dedicação, gosto pelo que se faz e, especialmente, o exemplo da professora da turma.

A próxima fase viria em breve: Prática Pedagógica em Educação Pré-escolar. Juntamente com o par de estágio entrei pela porta do Jardim de infância muito confiante: esperavam por nós a sala dos meninos de 5 anos e a sua educadora. O ensino pré-escolar sempre foi da nossa preferência e, por isso, estávamos empolgadas para pôr em prática todas as ideias e conhecimentos que adquirimos até então.

Quando entrámos pela primeira vez na sala de atividades, as crianças estavam sentadas no chamado “tapete”, a ouvir uma história que a educadora lia, empenhadamente, de um livro. As dezoito crianças escutaram a história atentamente, interrogando, mais tarde, qual o nosso papel ali.

Na primeira semana de observação a educadora referiu que estava a desenvolver um projeto ligado à leitura e tanto eu como a colega de estágio aceitámos colaborar. Assim, logo começámos a transformar uma pequena sala que viria a ser a biblioteca.

Quando começámos as implementações já a biblioteca estava concluída e já os pais estavam a colaborar (a nosso pedido) com a oferta de livros.

As implementações correram bastante bem e as crianças ficavam cada vez mais empolgadas com as atividades realizadas. Adoravam a diversidade de tarefas; o espírito investigador e os desafios. Na segunda-feira de manhã já as podíamos ouvir questionar a nossa ausência no resto da semana, recebendo-nos com imensa alegria.

Refletindo um pouco, faço um balanço geral bastante positivo por ter tido a oportunidade de executar todas as atividades a que me propus e por estas terem decorrido sempre com êxito.

Restou-nos, a mim e ao par de estágio, o doce momento de despedida, em que as crianças demonstraram a sua imensa gratidão e afeto para connosco sendo que, também a mãe de um menino, logo pela manhã do último dia, dirigiu-se a nós expressando a sua admiração pelo trabalho realizado, indignação por não ficarmos até ao final do ano letivo e gratidão pois notou “no seu Pedrinho”, como ela disse, um “enorme progresso”, desde que lá chegamos.

A prática pedagógica foi extremamente enriquecedora, dando aos mestrandos a oportunidade de colocar em prática e testar toda a teoria adquirida e, deixem-me dizer, todas as suas teorias também. Orgulho-me por sentir que fiz a diferença na rotina das crianças e por não restar dúvidas de que educadora de infância é a profissão que quero seguir. Como citou Steve Jobs e muito bem:

"A única maneira de fazer um trabalho extraordinário é de amares aquilo que fazes. Se ainda não o encontraste, continua a procurar. Não te acomodes. Tal como com os assuntos do coração, tu saberás quando é que o encontraste."

ANEXOS

ANEXO 1

Planificações, Reflexões e Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II (CD)

ANEXO 2**Autorização destinada aos Encarregados de Educação**

Sou aluna do Mestrado em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação, em Viana do Castelo.

Encontro-me a estagiar no Jardim de infância de ~~proteção da entidade~~ e estou a elaborar um relatório de estágio na área de Expressão Motora. Assim, venho pedir autorização para recolher imagens em suporte de vídeo do seu educando, nas sessões de atividade livre, para fins meramente académicos.

Agradeço a sua colaboração!

Nádia Brandão (aluna nº3948)

Eu,....., Encarregado de Educação
do/a....., autorizo/não autorizo Nádia Brandão a recolher
imagens em suporte de vídeo do meu educando, nas sessões de atividade livre.

Assinatura_____
